

**Die bevorderlikheid van opvoedkundige tolking vir  
effektiewe onderrig en leer binne die konteks van die  
Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit  
Stellenbosch**

**Carmen Brewis**



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die  
graad Magister Philosophiae in Vertaling aan die Universiteit  
Stellenbosch.

**Studieleier: Dr. H.M. Lesch**  
**Medestudieleier: Dr. K. Cattell**

Maart 2013

Verklaring:

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 19 Februarie 2013

Kopiereg © 2013 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

## Opsomming

Tradisioneel verwys opvoedkundige tolking na tolking vir dowe studente deur middel van gebaretaal. Navorsing in gesproke opvoedkundige tolking is egter onlangs in Suid-Afrika begin; dit verteenwoordig pionierswerk in hierdie ontlukende studieveld. Een van die belangrikste kwessies waarin beleidmakers en opvoeders belangstel, is die effektiwiteit van opvoedkundige tolking vir onderrig en leer.

In hierdie studie word 'n ondersoek na hierdie vraagstuk onderneem, met verwysing na kontemporêre idees uit akademiese geletterdheidstudies. Konsepte soos *affek*, *identiteit*, *toeganklikheid* en *deelname* word verken om uiteindelik moontlike verbande tussen opvoedkundige tolking en onderrig en leer te ondersoek en te beskryf. Die navorsing word gegrond op 'n verkenning van belangrike tolkteoretiese konsepte, naamlik *rol*, *kwaliteit* en *professionaliteit*.

Opvoedkundige tolking is deur 'n proefneming binne die Fakulteit Regsgeleerdheid (US) in twee modules oor 'n tydperk van vier weke in klasse getoets met verwysing na drie basiese vrae, naamlik:

- Kan tolking in klasse studente help om vakinhoud beter te verstaan?
- Kan studente hierdeur beter met die klaskamersituasie identifiseer?
- Word tyd sodoende in die leerproses bespaar?

Deur 'n proses van deelnemende aksienavorsing is data ingewin deur middel van vraelyste, 'n fokusgroepbespreking, onderhoude en waarneming. As navorsingsmetodologie het die navorser van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gebruik gemaak. Na aanleiding van die resultate word afleidings gemaak oor die ervaring van opvoedkundige tolking in klaskamers binne die navorsingskonteks en of opvoedkundige tolking onderrig en leer binne hierdie konteks kan bevorder. Ten slotte word aanbevelings vir die implementering van opvoedkundige tolking en verdere navorsing in Tolkstudie gemaak.

## Abstract

Traditionally educational interpreting refers to educational interpreting for deaf students using Sign Language. Research that has been done in South Africa in spoken language educational interpreting represents pioneering work in this emerging discipline. One of the most important issues that interests policy makers and educators is the effectiveness of educational interpreting for teaching and learning purposes.

This study investigates this issue with reference to contemporary ideas from academic literacy studies. Concepts such as *affect*, *identity*, *accessibility* and *participation* are investigated in order to describe possible relationships between educational interpreting and teaching and learning. The research is done against a discussion of pertinent concepts in interpreting theory, namely *role*, *quality* and *professionalism*.

During a four week period educational interpreting was tested by way of a trial in two modules in the Law Faculty of the Stellenbosch University and with reference to three basic questions, namely:

- Do students understand subject content better as a result of educational interpreting?
- Do students identify better with the classroom situation because of educational interpreting?
- Does educational interpreting help students to save time in the learning process?

Data were gathered by way of action research and questionnaires, a focus group discussion, interviews and field observation. The research methodology included both qualitative and quantitative components. The results of the study lead to certain conclusions about the experience of educational interpreting in classrooms in the research context and whether educational interpreting can enhance teaching and learning in this context. Recommendations are made regarding the implementation of educational interpreting and further research in the field of Interpreting Studies.

## Dankbetuigings

Hiermee betuig ek my opregte dank aan die volgende persone en instansies vir hulle bydrae tot hierdie studie:

- My Hemelse Vader wat alles vir my voortdurend ten goede laat meewerk;
- My ouers, Stretch en Rina van der Westhuizen, vir hulle onwrikbare geloof in my; en vir my susters, Tanja, Beate en Varenka, wat my elkeen op 'n unieke manier inspireer;
- My studieleiers, dr Lesch en dr Cattell, vir hulle bekwame leiding, aansporing en deurlopende professionaliteit;
- Thea Brink, vir die bekwame en professionele redigering van my tesis;
- Al my vriende en kollegas, omdat hulle altyd belanggestel en geluister het; en in die besonder vir Isabel Cilliers en Johan Blaauw wat deur hulle kennis en liefde vir die teorie en praktyk van tolking vir onmisbare insigte gesorg het;
- Die Fakulteit Regsgeleerdheid (US) vir toeganklikheid, belangstelling en entoesiasme;
- My man Etienne, omdat hy my ruimte gee om te wees wie ek is; en vir die verrassings van my lewe, Luc en Kate. Julle liefde is alles.

Opgedra aan BJ en Anél.

Quoniam tecum est fons vitae, in lumine tuo videbimus lumen.

By U is die fontein van die lewe; in U lig sien ons die lig (Ps 36:10).

# Inhoudsopgawe

<b>Hoofstuk 1: Inleiding .....</b>	<b>1</b>
1.1 Agtergrond.....	1
1.2 Opvoedkundige tolking .....	2
1.3 Universiteit Stellenbosch (US) – Fakulteit Regsgeleerdheid as konteks .....	3
1.4 Taalbeleid.....	4
1.5 Opvoedkunde: onderrig en leer .....	5
1.6 Fakulteit Regsgeleerdheid as “community of practice” .....	7
1.7 Doel van studie.....	7
1.8 Afbakening van die studie.....	8
1.9 Hipotese van die studie .....	8
1.10 Metodologie .....	8
1.11 Keuse van modules vir toetsing .....	10
1.12 Verloop van die studie .....	10
1.13 Slotopmerkings .....	11
 <b>Hoofstuk 2: Literatuurstudie .....</b>	 <b>12</b>
2.1 Inleiding .....	12
2.2 Tolkteorie .....	14
2.2.1 Paradigmas wat navorsing in tolkstudie rig .....	14
2.2.2 Oorsig van navorsing in konferensie- en gemeenskapstolking.....	16
2.2.3 Tipologie – ’n oorsig van die tolklandskap.....	17
2.2.4 Opvoedkundige tolking.....	20
2.2.4.1 ’n Hibriede tussenin posisie .....	20
2.2.4.2 Opvoedkundige gebaretaaltolking.....	20
2.2.5 Rol van die tolk.....	22
2.2.5.1 Rol – die metatekste in tolkstudie .....	22
2.2.5.2 Rol in die konferensiekonteks .....	26
2.2.5.3 ’n Webgebaseerde opnamestudie onder konferensietolke .....	27

2.2.5.4	Insigte uit die domein van gebaretaaltolking .....	28
2.2.5.5	Ten slotte .....	29
2.2.6	Professionaliteit .....	29
2.2.6.1	Metatekste – professionele kodes.....	30
2.2.6.2	Professionalisering as proses: 'n gedeelde verantwoordelikheid .....	32
2.2.7	Kwaliteit .....	34
2.2.7.1	Gebaretaaltolking.....	36
2.2.7.2	Wat beïnvloed kwaliteit? .....	37
2.2.7.3	Kwaliteit in opvoedkundige tolking aan die NWU .....	38
2.2.8	Perspektief .....	39
<b>2.3</b>	<b>Onderrig en leer.....</b>	<b>40</b>
2.3.1	Klaskamerdiskoers .....	41
2.3.2	Kultuurverskille in die klaskamer .....	43
2.3.3	Die belang van identiteit in 'n diverse omgewing.....	44
2.3.4	Toeganklikheid, 'n voorvereiste vir deelname .....	46
2.3.5	Meertaligheid.....	48
2.3.6	Moedertaalonderrig .....	49
2.3.6.1	Waarom is dit belangrik? .....	49
2.3.6.2	Begripvorming – 'n verwantskap met taal .....	51
2.3.7	Akademiese geletterdheid .....	53
2.3.7.1	Belang van konteks in akademiese geletterdheid.....	54
2.3.7.2	"Bevrydende geletterdheid" as einddoel van onderrig en leer.....	55
2.3.7.3	Gevolgtrekking .....	56
<b>2.4</b>	<b>Verband tussen opvoedkundige tolking en onderrig en leer .....</b>	<b>56</b>
2.4.1	Inleiding.....	56
2.4.2	Rol en funksie van gemeenskapstolke .....	57
2.4.2.1	Interaksie .....	57
2.4.2.2	Eenheid van ondersoek in tolkgemedieerde interaksie.....	60
2.4.3	Rol en funksie van die opvoedkundige tolk .....	61
2.4.3.1	Asimmetriese aard van kommunikasie in klaskameromgewing .....	64

2.4.3.2 Die belang van kultuur vir deelname.....	65
2.4.4 Skep van betekenis in interaksie .....	68
2.4.5 Begripstoetsing in tolkgemedieerde kommunikasie.....	71
<b>2.5 Slotopmerkings .....</b>	<b>71</b>
 <b>Hoofstuk 3: Die navorsingskonteks .....</b>	 <b>73</b>
<b>3.1 Institusionele taalbeleide: 'n raamwerk.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Die US – 'n unieke konteks.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 Fakulteit Regsgeleerdheid – taalspesifikasie .....</b>	<b>76</b>
<b>3.4 T-opsie: problematiek .....</b>	<b>77</b>
<b>3.5 Fakulteit Regsgeleerdheid as navorsingskonteks .....</b>	<b>79</b>
<b>3.6 Etiese klaring.....</b>	<b>81</b>
<b>3.7 Slotopmerkings .....</b>	<b>81</b>
 <b>Hoofstuk 4: Metodologie .....</b>	 <b>83</b>
<b>4.1 Inleiding .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 Navorsingsfilosofie .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3 Deelnemende aksienavorsing (DAN).....</b>	<b>84</b>
<b>4.4 Navorsingsmetodologie: kwalitatief en kwantitatief .....</b>	<b>86</b>
<b>4.5 Tolkproefneming .....</b>	<b>88</b>
4.5.1 Privaatreg 373 – Groep A.....	88
4.5.1.1 Motivering vir keuse van groep .....	88
4.5.1.2 Praktiese werkwyse .....	88
4.5.1.3 Deelname .....	89
4.5.1.4 Die tolk.....	90
4.5.1.5 Posisionering van tolk in die lokaal .....	91
4.5.2 Privaatreg 171 – Groep B.....	92
4.5.2.1 Motivering vir keuse van groep .....	92
4.5.2.2 Praktiese werkwyse en deelname.....	92
4.5.2.3 Die tolk .....	93



4.5.2.4 Posisionering van tolk in die lokaal .....	93
<b>4.6 Data-insameling.....</b>	<b>94</b>
4.6.1 Vraelyste .....	95
4.6.1.1 Vraelys Groep A: Gebruikers .....	95
4.6.1.2 Vraelys Groep A: Nie-gebruikers .....	96
4.6.1.3 Vraelys Groep B .....	98
4.6.2 Onderhoude .....	98
4.6.3 Waarneming.....	100
<b>4.7 Analisering van data .....</b>	<b>102</b>
<b>4.8 Slotopmerkings .....</b>	<b>103</b>
 <b>Hoofstuk 5: Kwantitatiewe resultate.....</b>	 <b>104</b>
5.1 Inleiding .....	104
5.2 Afdeling 1: Biografiese inligting .....	104
5.3 Afdeling 2: T-opsie .....	105
5.3.1 Gevolgtrekking .....	107
5.3.2 Korrelasies .....	108
5.4 Afdeling 3: Opvoedkundige tolking .....	109
5.4.1 Gebruikers.....	109
5.4.2 Nie-gebruikers .....	113
5.4.3 Totale groep .....	114
5.5 Slot .....	115
 <b>Hoofstuk 6: Kwalitatiewe resultate .....</b>	 <b>116</b>
6.1 Inleiding .....	116
6.2 Vraelyste – Groep A .....	116
6.2.1 T-opsie .....	116
6.2.2 Opvoedkundige tolking.....	118
6.2.2.1 Gebruikers .....	118
6.2.2.2 Nie-gebruikers.....	119

6.2.2.3 Totale groep.....	120
<b>6.3 Vraelyste – Groep B .....</b>	<b>122</b>
6.3.1 Biografiese inligting .....	122
6.3.2 T-opsie .....	123
6.3.3 Opvoedkundige tolking.....	123
<b>6.4 Onderhoude .....</b>	<b>125</b>
6.4.1 Fokusgroepbespreking – Groep A.....	125
6.4.1.1 Inleiding .....	125
6.4.1.2 Beter verstaan van 'n lesing.....	126
6.4.1.3 Notas .....	127
6.4.1.4 Identiteit .....	128
6.4.1.5 Tyd.....	128
6.4.1.6 Taalverwerwing.....	128
6.4.1.7 Ervaring van tolking .....	128
6.4.1.8 Meertaligheid en tolking .....	129
6.4.1.9 Apparaat .....	129
6.4.1.10 Aanbevelings .....	129
6.4.2 Onderhoude met dosente .....	130
6.4.2.1 Taalvaardigheid .....	130
6.4.2.2 Ervaring en toepassing van T-opsie.....	130
6.4.2.3 Organisatoriese gesprekvoering .....	132
6.4.2.4 Vrae .....	132
6.4.2.5 Hofsake .....	132
6.4.2.6 Ervaring van tolking in die klaskamer.....	132
6.4.3 Onderhoud met die tolk.....	134
6.4.3.1 Voorbereiding.....	134
6.4.3.2 Ervaring van die tolkproefneming.....	134
6.4.3.3 Posisie van die tolk .....	134
6.4.3.4 Praatstyl van dosent .....	135
6.4.3.5 Foute van dosent .....	135
6.4.3.6 Hoe getrou het jy getolk? .....	135

6.4.3.7 Nodigheid van hulptolk.....	135
6.4.3.8 Reaksie van studente .....	136
6.4.3.9 Met wie het jy identifiseer?.....	136
6.4.3.10 Tolking binne die T-opsie .....	136
6.4.3.11 Verhouding met die dosent .....	136
6.4.4 Samevatting .....	137
<b>6.5 Waarneming.....</b>	<b>137</b>
6.5.1 Inleiding.....	137
6.5.2 Groep A.....	137
6.5.2.1 Posisie en lokaal.....	137
6.5.2.2 Dosent se hantering van die T-opsie .....	137
6.5.2.3 Dosent se taalvaardighede en praatstyl.....	138
6.5.2.4 Tolk .....	139
6.5.2.4.1 Taalvaardighede en kennis van die vakgebied.....	139
6.5.2.4.2 Hantering van foute .....	139
6.5.2.4.3 Tolking en tolkstyl .....	139
6.5.2.4.4 Tolking in die T-opsie .....	141
6.5.2.5 Studente se optrede.....	141
6.5.2.6 Apparaat .....	142
6.5.2.7 Algemene kommunikasie in die klas .....	142
6.5.3 Groep B.....	143
6.5.3.1 Posisie en lokale .....	143
6.5.3.2 Dosent se taalvaardighede en praatstyl.....	143
6.5.3.3 Dosent se hantering van die T-opsie .....	143
6.5.3.4 Tolking binne die T-opsie .....	144
6.5.3.5 Regskennis en voorbereiding .....	145
6.5.3.6 Tolking en tolkstyl .....	145
6.5.3.7 Nodigheid van hulptolk.....	145
<b>6.6 Slot .....</b>	<b>146</b>

<b>Hoofstuk 7: Bespreking van resultate .....</b>	<b>147</b>
7.1 Inleiding .....	147
7.2 Die studiekonteks – ’n komplekse opstelling .....	147
7.3 T-opsie .....	147
7.4 Leer in die T-opsie.....	149
7.5 Tolking – positiewe ervaring .....	150
7.6 Tolking – negatiewe ervaring .....	152
7.7 Die tolk .....	153
7.7.1 Vaardighede .....	153
7.7.2 Praatspoed en -styl van die dosente .....	155
7.7.3 Volgafstand of <i>décalage</i> .....	156
7.7.4 Saamwerkverhouding.....	157
7.7.5 Noodsaaklikheid van hulptolke .....	158
7.7.6 Posisie van die tolk.....	158
7.7.7 Rol van die tolk.....	159
7.8 Kwaliteit .....	161
7.9 Bereiking van doelstellings van studie en hipotese .....	162
7.10 Aanbeveling vir opvoedkundige tolking .....	163
7.11 Tekortkominge van die studie.....	164
7.11.1 Tydsbeperking.....	164
7.11.2 Persoonlike vooroordele.....	165
7.12 Veralgemeenbaarheid van die resultate.....	165
7.13 Aanbevelings vir verdere studie .....	166
7.14 Slot .....	167
 <b>Bronnelys .....</b>	 <b>170</b>
 Addendum A: E-pos deur F. Pöchhacker aan I. Cilliers.....	 184
Addendum B: Taalplan van die Universiteit Stellenbosch .....	186
Addendum C: E-pos deur D. Gile aan I. Cilliers.....	199

<b>Addendum D: SAVI – Etiese kode vir individuele lede .....</b>	<b>201</b>
<b>Addendum E: Code of ethics .....</b>	<b>202</b>
<b>Addendum F: SATI interpreting assessment grid for simultaneous interpreting .....</b>	<b>203</b>
<b>Addendum G: Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch .....</b>	<b>204</b>
<b>Addendum H: Fakulteit Regsgeleerdheid Taalplan 2009 .....</b>	<b>209</b>
<b>Addendum I: Approval Notice .....</b>	<b>220</b>
<b>Addendum J: Studentevraelys 1 .....</b>	<b>223</b>
<b>Addendum K: Studentevraelys 2 .....</b>	<b>232</b>
<b>Addendum L: Questionnaire – Private Law 171 .....</b>	<b>238</b>
<b>Addendum M: Vraelys: Dosente .....</b>	<b>240</b>
<b>Addendum N: Vraelys: Tolk .....</b>	<b>242</b>
<b>Addendum O: E-pos van C. Brewis aan gebruikers van tolkdienste .....</b>	<b>244</b>

# Hoofstuk 1: Inleiding

## 1.1 Agtergrond

Opvoedkundige tolking (gesproke taal) is 'n relatief onlangse ontwikkeling in die landskap van tolknavorsing en bied aansienlike areas van kennis wat nog ontgin kan word. Voordat opvoedkundige tolking egter in die praktyk beslag kry, wil opvoeders en beleidmakers in die eerste plek weet hoe effektief dit is. Anders gestel: Is opvoedkundige tolking bevorderlik vir onderrig en leer? Vanweë my verbintenis met die Fakulteit Regsgeleerdheid (US) as oudstudent, skryfkonsultant en deeltydse dosent by die nuutingestelde skryfmodule, Skryfvaardighede 171, stel ek as navorser in Tolkstudie belang in die moontlike bydrae wat tolking tot die leerproses in hierdie konteks kan maak.

Met hierdie navorsing word beoog om antwoorde te soek op die volgende twee vrae:

- Wat is die ervaring van opvoedkundige tolking in klaskamers binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit Stellenbosch?
- Kan opvoedkundige tolking onderrig en leer binne hierdie konteks bevorder?

Laasgenoemde vraag kan met behulp van verskillende benaderings ondersoek word. Met 'n kognitiewe benadering kan studente se akademiese prestasie en aspekte soos begrip en geheue gemeet word. Hierdie benadering is egter kompleks vanweë die veranderlikes wat 'n rol kan speel en wat moeilik in 'n proefneming uitgeskakel kan word. 'n Alternatiewe benadering sou wees om die gebied van die Opvoedkunde te betree en om antwoorde te probeer vind op vrae soos:

- Wat is leer?
- Hoe vind dit plaas?
- Hoe lyk die optimale leeromgewing?
- Wat word verstaan onder “akademiese geletterdheid”?

Antwoorde op hierdie vrae kan as vertrekpunt dien vir 'n ondersoek na moontlike raakpunte tussen die unieke eienskappe van tolking in 'n klaskamerkonteks en die voorwaardes vir effektiewe leer.

## 1.2 Opvoedkundige tolking

In sy bespreking van tolktipologie en die verskillende kontekste en omgewings waar tolking plaasvind, gebruik Pöchhacker (2004a:14) die term “opvoedkundige tolking” slegs met verwysing na tolking vir gehoorgestremde studente deur middel van gebaretaal. Alhoewel opvoedkundige tolking (gesproke taal) in lande soos Kanada en China plaasvind, is Suid-Afrika tans aan die voorpunt van navorsing op hierdie gebied en dit was aan die Noordwes Universiteit (NWU) waar dit vir die eerste keer beslag gekry het en as vierde taalafleweringsmodus (naas enkel-, dubbel- en parallelmedium) gebruik is (Verhoef 2010:173).

Die navorsing deur die NWU, soos vervat in *Multilingualism and Educational Interpreting: Innovation and delivery* (Verhoef & Du Plessis 2008a), verteenwoordig pionierswerk in opvoedkundige tolking as ontluikende studieveld. Bekende tolkteoretiese vertrekpunte soos tolkopleiding, die rol van die tolk, kwaliteitbeheer en die proses en produk van tolking is aan die hand van aksienavorsing in die klaskamerkonteks op die kampus van die NWU getoets. Ten opsigte van die rol van die opvoedkundige tolk in die fasilitering van klaskamerkommunikasie verklaar Verhoef (2008a:156):

[...]the achievement of understanding and participation in classes are co-dependant upon the way in which teachers/lecturers succeed in taking the social, historical and cultural contexts of all interactants in the discourse into account [...] It is apparent that the educational interpreter carries a distinct responsibility as regards the optimal mediation of these contexts.

Sy kom tot die gevolgtrekking dat tolking, wat optimale kommunikasie ten doel het, effektief die verskillende funksies van kommunikasie in die klaskamerkonteks in ewewig hou.

In die enigste voltooide navorsing oor klaskamertolking aan die US, “Die potensiaal van tolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US): Die Departement Maatskaplike Werk as gevallestudie”, het Clausen (2011) die toepassing van klaskamertolking binne die konteks van een departement oor ses periodes getoets. Sy het in die formulering van haar doelwitte opgemerk:

Oor die lang termyn kan hierdie praktyk moontlik tot gevolg hê dat meer studente 'n beter begrip sal hê van wat tydens lesings deur dosente gesê word. Dit kan beteken dat dosente of medestudente nie gedurig tydens lesings onderbreek word vanweë kommunikasiesteurnisse nie. Dit sal weer tot beter prestasie lei, en hopelik ook tot 'n hoër slaagsyfer (2011:3).

Hierdie stelling is egter nie verder uitgebou nie, omdat dit buite die bestek van haar studie geval het. Oor haar bevinding dat fluistertolking tydens lesings sal lei tot tydbesparing, het sy aan die hand gedoen dat dié hipotese in 'n opvolgstudie verder nagevors word (2011:103).

### **1.3 Universiteit Stellenbosch (US) – Fakulteit Regsgeleerdheid as konteks**

Te midde van 'n voortdurende soeke na 'n taalbeleid en -plan wat die uiteenlopende belange van kennis deur leer, meertaligheid en diversiteit moet dien, is taal in klaskamers aan die US nog onderhewig aan verandering. Die leeromgewing en gepaardgaande kommunikasiebehoeftes binne die US en meer spesifiek die Fakulteit Regsgeleerdheid is eiesoortig en vereis pasgemaakte oplossings. Die T-opsie geld as die verstektaalopsie binne hierdie Fakulteit. Dit is egter die unieke aard van die integrale rol wat taal en taalvaardighede in dié vakdissipline speel, wat hierdie konteks uniek maak.

Die vorige US Viserektor: Onderrig, prof. Magda Fourie-Malherbe, het in 'n bydrae oor die taalomgewing aan die US tydens die Vredenheim Beraad in 2010 gesê (in Le Roux 2010:116): “Elke konteks is bepalend en uniek. Die mees gepaste taalmodel is 'n proses van algaande leer en moet baseer word op besluite gemaak op grond van goeie wetenskaplike navorsing.” Hoewel sy met hierdie opmerking na verskillende universiteite en demografiese gebiede verwys het, sal navorsingsuitsette moontlik selfs tussen fakulteite en modules verskil.

Navorsers in gemeenskapstolking (Wadensjö 1998; Roy 2000; Angelelli 2004b) wys daarop dat kommunikasie in verskillende kontekste verskillende elemente bevat en verskillende kompleksiteite toon. Om te verstaan hoe die tolk haar rol binne kontekste moet uitleef en watter spesifieke vaardighede van konteks tot konteks vereis word, moet kommunikasie binne die spesifieke konteks bestudeer word.

Hierdie idee is ook in die opvoedkunde van belang. By die bestudering van akademiese geletterdheid en die reis vanaf die “periferie” van geletterdheid na die “kern” daarvan, wys navorsers in akademiese geletterdheidstudies soos Gee (1998) en Jacobs ook op die belang van konteks binne vakdissiplines (Jacobs 2005:474).



Hierdie studie is geplaas binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US, met 'n fokus op wat Pöchlhammer (2011) (sien addendum A) die “soft issues”<sup>1</sup> in opvoedkunde noem – kwessies wat nie direk akademiesgerig is nie en hulle leen tot veelvoudige interpretasies, byvoorbeeld *affek*, *identiteit*, *toeganklikheid* en *deelname* – om uiteindelik die raakpunte tussen tolking en onderrig en leer te ondersoek en te beskryf.

## 1.4 Taalbeleid

Die amptelike taalbeleid van die US is breedweg een van meertaligheid waarbinne vier taalspesifikasies toepassing vind. Hiërargies georden is die vier spesifikasies: Afrikaans (A), Engels (E), tweetalig (T) en parallelmedium (A/E). Die Taalplan (sien addendum B) word op modulevlak toegepas en die besluitneming oor die keuse van taalspesifikasie berus by elke fakulteit, soos geformuleer in 'n taalimplementeringsplan deur die fakulteit.

Die Fakulteit Regsgeleerdheid het voorgraads die T-opsie as taalspesifikasie. Hierdie opsie behels, wat mondelinge kommunikasie in die klaskamer betref, dat dosente “by benadering in die verhouding 50:50” of “afwisselend” Afrikaans en Engels praat.

In 'n vergelyking van twee taalondersoeke onder studente aan die US (Leibowitz se 2006-ondersoek en Schlemmer se 2008-ondersoek) het Marais (2008) as gevolgtrekking genoem dat die toepassing van die T-opsie verbeter sou kon word deur die instelling van onder andere 'n tolkdienst. Hy het ten slotte opgemerk dat onderrig aan die US daarby sal baat indien, as 'n dringende aangeleentheid, hulpbronne beskikbaar gestel word om knelpunte in die toepassing van die huidige beleid te hanteer. Hierdie knelpunte het onder andere verwys na die gebrek aan monitering van die T-opsie, maar veral ook na onvoldoende taalvaardighede van studente en dosente en die moontlike marginalisering van nie-Afrikaanssprekende studente.

Teen hierdie agtergrond het die Raad van die Universiteit op 13 September 2010 opdrag gegee dat ondersoek gedoen moet word na die effektiewe aanwending van tolking as deel van die bestaande taalontwikkelingsplan. Hierdie besluit gee praktiese uitvoering aan 'n bepaling deur die Raad vir Hoër Onderwys: “SA institutions of higher learning have a critical role to play in developing solutions to ‘real world’ problems through research that supports innovation, as well as through sustaining disciplinary knowledge foundations which underpin interdisciplinary and multidisciplinary knowledge production” (in Verhoef 2008a:50).

---

<sup>1</sup> Hierdie term is voorgestel deur Pöchlhammer (2011) en word gestel as alternatief vir die meet van kognitiewe prestasie. Dit verteenwoordig aspekte wat in akademiese geletterdheidstudies aangetoon is as voorwaardes vir effektiewe onderrig en leer (sien 2.3).

Rolspelers in die onderwyssektor moet dus kreatief te werk gaan en pragmaties modelle ontwikkel wat die gebrek aan taalinfrastruktuur (sien 3.1) in tersiêre onderwys onder die loep neem om 'n balans te vind tussen die verskillende belange van al die betrokke rolspelers (Verhoef & Du Plessis 2008b:2).

In sy Taalbeleidsdokument stel die US die “omgang met kennis” as kernfunksie, met die fokus op onderrig en leer. Die daarstel van 'n gunstige onderrig- en leeromgewing wat tot die voordeel strek van alle studente word as ideaal gekoester.

## 1.5 Opvoedkunde: onderrig en leer

Boughey (2000:238), 'n navorser en kenner op die gebied van onderrig en leer in die Suid-Afrikaanse hoër onderwys, hang 'n konstruktivistiese siening van “leer”<sup>2</sup> aan en maak die volgende stelling hieroor: “[It] involves applying what the [lecturer] has said to existing knowledge so that knowledge is transformed in some way. This transformation of personal knowledge then affects the way in which an individual perceives the world outside the lecture room.”

Cummins, 'n navorser op die gebied van taal- en geletterdheidsontwikkeling, vra die volgende twee vrae met verwysing na “leer”:

- Hoe vind leer plaas?
- Watter toestande is optimaal vir die bevordering van leer? (Garcia 2009:56)

Hy sonder die volgende voorwaardes vir effektiewe leer uit:

- **Diepgaande begrip**

Onderrig en leer moet diepgaande begrip in die hand werk. Anders as *oppervlakkige begrip*, maak *diepgaande begrip* dit vir studente moontlik om kennis tussen kontekste oor te dra. Cummins verwys in dié verband na *kritiese geletterdheid* en beskryf dit as “die vermoë om tussen die lyne te lees” teenoor “die letterlike ‘verstaan’ van 'n teks”.<sup>3</sup>

- **Die voortbou op bestaande kennis**

Die leerproses bou voort op reeds bestaande kennis, vaardighede, oortuigings en idees. Hierdie faktore het 'n wesenlike uitwerking op die manier waarop studente inligting organiseer en

<sup>2</sup> Die begrip “leer” word verskillend deur verskillende skrywers gebruik. Dit kan verwys na die proses self of na die einddoel daarvan, wat in sekere kontekste “begrip” genoem word. In hierdie konteks kan leer aan begrip gelykgestel word. In my bespreking gebruik ek die term “leer” vir beide hierdie konsepte.

<sup>3</sup> Sien 2.3.7.2 vir 'n meer omvattende omskrywing van kritiese geletterdheid wat met hierdie definisie saamgelees moet word.

interpreteer. Die kulturele en taalagtergrond van studente moet daarom in die leerproses verreken word.

- **Aktiewe deelname**

Studente moet beheer neem van die leerproses en dit self reguleer. Wanneer studente *aktief* deelneem aan die proses en daarmee identifiseer, sal dit lei tot “diepgaande begrip”. Dit behels dat studente eienaarskap aanvaar van die leerproses en dat hulle tale en kulture in die leerproses verreken is.

- **Ondersteuning vanuit die leergemeenskap**

Effektiewe leer vind plaas binne 'n sosiale konteks en 'n ondersteunende leergemeenskap. Leer vind dus nie in isolasie plaas nie, maar is deel van 'n proses van sosialisering in 'n *community of practice* (sien Wenger se definisie hieronder). In die onderhawige konteks verwys dit dus na die klaskamer, die Fakulteit, die universiteit en uiteindelik, die regspraktyk.

Oor “leer” maak Cazden (2001:76, 77) die volgende stelling:

One condition essential to [learning] must remain the same: to communicate, to understand and to be understood. Or to put it another way, in order to keep this condition constant despite differences [...], variation in discourse structure is necessary [... Teachers] have to plan more deliberately for the many purposes for talk in our classrooms and create the best environments – physical and interpersonal – for [students].

*Akademiese geletterdheid* lê op die raakvlakke tussen taal en leer. Boughey (2000:281) sien die ontwikkeling van akademiese geletterdheid as die einddoel van 'n graadprogram. Sy beskryf akademiese geletterdheid as “knowing how to speak and act in academic discourses”.

In 'n bespreking van akademiese geletterdheid haal Van Schalkwyk (2010:203) die volgende definisie van Ballard en Clanchy (1988) aan: “[This refers to] a compound of linguistic, conceptual and epistemological rules and norms of the academe [where the student has the] capacity to use written language to perform those functions required by the [university] culture in ways and at a level judged to be acceptable by the reader.”

'n Meer onlangse beskouing van akademiese geletterdheid, afkomstig uit die veld bekend as “New Literacy Studies”, is meer sensitief vir kultuur. Van Schalkwyk (2010:203) haal Street se definisie in hierdie verband aan: “[Academic literacy involves] a social practice, [...] that is always embedded in socially constructed epistemological principles.” Wenger (2000:229) het in hierdie verband die term “community of practice” gemunt en sê dat leer plaasvind deur middel van blootstelling en deelname aan spesifieke akademiese diskoerse wat van konteks tot konteks verskil. In sekere

kontekste impliseer “geletterdheid” juis vaardighede soos dit binne daardie spesifieke kontekste gedefinieer word.

## 1.6 Fakulteit Regsgeleerdheid as “community of practice”

Wat beteken akademiese geletterdheid binne die konteks van die regswetenskap? In die sogenaamde LLB Kurrikulumprojek (2010), onderneem deur die Raad vir Hoër Onderwys, is bevoegdhede in die regsprofessie in volgorde van belangrikheid gelys. Dit is die vermoë om:

- te verstaan, te analiseer, te ondersoek en probleme op te los;
- ’n teks te lees en te interpreteer; en
- ’n argument te konstrueer en suksesvol oor te dra.

Die Fakulteit Regsgeleerdheid sien die volgende bevoegdhede, onder andere, as kenmerke waaroor studente wat gradueer, moet beskik: die vermoë om:

- krities met die betrokke vakgebied om te gaan en reeds verworwe kennis onafhanklik en analities te beoordeel;
- ’n sintese te maak tussen vakinhoudelike kennis en werklike probleme; en
- effektief in alle kontekste te kommunikeer.

Die bevordering hiervan moet noodwendig as voorwaarde gestel word vir ’n gepaste taalmodel waarbinne onderrig en leer optimaal kan plaasvind in die unieke konteks van hierdie fakulteit.

## 1.7 Doel van studie

Teen hierdie agtergrond stel hierdie studie dit ten doel om deur middel van deelnemende aksienavorsing:

- opvoedkundige tolking as taalafleweringsmodus binne die studiekonteks te ondersoek;
- die funksies wat die opvoedkundige tolk binne die studiekonteks speel te verken en te verstaan;
- die voorwaardes vir akademiese geletterdheid binne die studiekonteks te verken; en
- vas te stel of die unieke eienskappe van opvoedkundige tolking effektiewe onderrig en leer binne die studiekonteks kan bevorder.

## 1.8 Afbakening van die studie

In wese fokus die studie op die potensiaal van tolking binne 'n tersiêre opvoedkundige konteks te wete die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit Stellenbosch. Die meriete, al dan nie, van tolking tydens lesings sowel as die vraag of dit 'n bydrae maak tot doeltreffende onderrig en leer binne 'n veeltalige konteks bly die hooftrekking. Die gevolgtrekking is dus ten opsigte van die bepaalde Fakulteit.

Met hierdie studie word nie spesifiek ten doel gestel om:

- die proses en produk van opvoedkundige tolking te ondersoek nie; of
- die praktiese aspekte van opvoedkundige tolking sorgvuldig te ondersoek en te bespreek nie.

## 1.9 Hipotese van die studie

Die studie word verder gerig deur die volgende hipotese:

Opvoedkundige tolking kan volledige moedertaalonderrig fasiliteer en het tot gevolg dat studente in die tersiêre klaskamer

- die vakinhoud beter verstaan;
- beter met die klaskamersituasie identifiseer;<sup>4</sup> en
- tyd bespaar in die leerproses.

Dit het tot gevolg dat opvoedkundige tolking binne die tersiêre klaskamer noodwendig onderrig en leer bevorder.

## 1.10 Metodologie

My navorsing begin met 'n literatuurstudie wat as agtergrond vir die empiriese ondersoek dien. Tolkstudie as navorsingsdissipline word teoreties verken en opvoedkundige tolking as sub tipe word teen die breë agtergrond van die tolklanskap geplaas. Ander aspekte van tolking wat ondersoek word, is "rol", professionaliteit en kwaliteit. As deel van my literatuurstudie oor tolking

---

<sup>4</sup> Vir doeleindes van die studie is die volgende werksdefinisie vir hierdie term aanvaar: "'n gevoel van *behoort* in die klaskamer; 'n kongruensie tussen die identiteit van die leerder en die klaskameromgewing; toeganklikheid tot die leeromgewing wat legitieme deelname in die sentrum van die leergemeenskap [sien 2.3.4] ten doel het. Hierdie toestand veronderstel affek en vertroue."

word die werke van teoretici soos Pöchhacker (2004a), Gile (1995), Wadensjö (1998), Roy (2000) en Angelelli (2004b) bespreek. Resente navorsing in gebaretaaltolking (Marschark et al. 2005) het nuwe insigte na Tolkstudie gebring en word dus ook verken. Toepaslike gesigspunte uit die Opvoedkunde word bespreek aan die hand van navorsing deur Garcia (2009), Lea en Street (1998), Wenger (2000), Cummins (2006), Boughey (2000), Leibowitz (2005) en Van Schalkwyk (2010).

Die beoogde navorsing is deelnemende aksienavorsing (DAN), waar die onderwerpe van my navorsing, naamlik die dosente, studente en tolke, 'n integrale deel van die studie uitmaak. Navorsers in opvoedkunde wys toenemend op die belangrikheid daarvan dat onderrig nie 'n *top-down* proses moet wees nie, maar *bottom-up* en dat studente self hulle leersituasie moet bestuur en besluite daarvoor moet neem. Garcia, Flores en Chu (2011:17) sê: "Educators must give up control as students guide their own learning and development, trusting that students will invest more into their education when they are in the driver's seat." Leibowitz (2005: 667) merk in dié verband op: "[...] programme and curriculum designers should take note of the accounts and explanations of key participants in the teaching and learning process, the students." In dieselfde trant het die tolkteoretikus Gile (2011) (sien addendum C), onlangs die volgende opmerking oor navorsing in (gesproke) klaskamertolking gemaak: "I would be in favour of much bottom-up investigation as opposed to the adoption of existing theories [...] because existing research has shown high variability in role expectations, interpreting performance [...] so that gathering information from the field may be a more reliable way than adopting indicators from existing research [...]"

Data is versamel deur middel van

- vraelyste met kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe komponente;
- 'n fokusgroepbespreking met studente;
- semigestruktureerde onderhoude met dosente en die tolk; en
- waarneming tydens lesings.

Deur van 'n gemengde metode in my navorsing gebruik te maak waardeur resultate getrianguleer word, hoop ek om 'n betroubare "binne-perspektief" van die deelnemers te kry, met ander woorde, 'n perspektief op hoe hulle die tolking binne hulle unieke leefwêreld ervaar.

## 1.11 Keuse van modules vir toetsing

Een derdejaarsmodule (Privaatreg 373) en een eerstejaarsmodule (Privaatreg 171) is vir die proefneming geïdentifiseer. Die proefneming het oor 'n tydperk van vier weke gestrek waartydens 19 lesings getolk is. Die proefneming was onderhewig aan etiese klaring deur die Navorsingsetiekkomitee. Ervare tolke wat oor 'n LLB-kwalifikasie beskik, het die lesings getolk. Omdat die bestaande klasopset nie verander mag word nie en die verstektaalopsie (T-opsie) steeds tydens lesings moet geld, is die Afrikaans telkens in Engels getolk en andersom. In die eerstejaarsmodule is slegs die Afrikaans in Engels getolk weens die opstelling van die proefneming in daardie konteks. Na afloop van die proefneming is studente gevra om vraelyste te voltooi en die onderhoude en fokusgroepbespreking gehou. Die proefneming bestaan breedweg uit twee kwalitatiewe komponente en een kwantitatiewe komponent.

## 1.12 Verloop van die studie

Die navorsingsprojek is soos volg in sewe hoofstukke hanteer:

Die onderhawige hoofstuk dien as inleiding tot die studie en bevat die probleemstelling en hipotese wat die studie rig, sowel as 'n breë uiteensetting van die navorsingsprojek. Die studie word in konteks geplaas met verwysing na bestaande navorsing in Tolkstudie en opvoedkundige tolking. Die interdisiplinêre aard van die studie en die raakvlakke met opvoedkunde en akademiese geletterdheidstudies word ingelei en die studie word geplaas binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US.

**Hoofstuk Twee:** Hierdie hoofstuk bevat 'n literatuurstudie-oorsig. Die doel van hierdie hoofstuk is om Tolkstudie as vakdisipline in te lei en opvoedkundige tolking as sub tipe te plaas. Die teoretiese fenomene van "rol", professionaliteit en kwaliteit word ondersoek en bespreek. Belangrike idees in akademiese geletterdheid word daarna verken om uiteindelik die rol wat tolkgemedieerde klaskamerkommunikasie in die onderrig- en leerproses speel, te verreken.

**Hoofstuk Drie:** In hierdie hoofstuk word die konteks van die studie uiteengesit. Die breër taalbeleide wat in die Suid-Afrikaanse opvoedingsektor geld, word verken as agtergrond tot "taal" binne die US en die amptelike dokumente wat die taalbeleid uiteensit. Daarna word die fokus verskuif na die heersende taalspesifikasie in die Fakulteit Regsgeleerdheid met verwysing na resente navorsing. Ten slotte bespreek ek my spesifieke rol in die Fakulteit en die voorwaardes vir toegang tot die navorsingskonteks.

**Hoofstuk Vier:** Die metodologie van die studie word in hierdie hoofstuk bespreek. Die hoofstuk word ingelei met 'n bespreking van my navorsingsfilosofie, die tipe navorsing wat gebruik is en die metodes en prosedures van data-insameling en -analise. Die praktiese besonderhede van die projek word bespreek om die operasionele sy van die projek so eksplisiet moontlik te maak. Motivering vir besluite wat geneem is, word telkens uiteengesit met verwysing na die beginsels van geldigheid en betroubaarheid.

**Hoofstuk Vyf:** Die rapportering van die data word in twee hoofstukke hanteer om 'n duidelike onderskeid te tref tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe komponente van die studie. Hierdie hoofstuk bevat 'n ontleding van die statistiese data uit die vraelyste van die derdejaarsmodule.

**Hoofstuk Ses:** Die kwalitatiewe data vir al twee modules word in hierdie hoofstuk bespreek. Dit bevat 'n verwerking van data uit die vraelyste, fokusgroepbespreking, onderhoude en waarneming.

**Hoofstuk Sewe:** Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die resultate en die vernaamste gevolgtrekkings met betrekking tot die heersende taalspesifikasie in die fakulteit sowel as opvoedkundige tolking. Ten slotte word die tekortkominge van die studie bespreek en enkele aanbevelings vir verdere studie gemaak.

## 1.13 Slotopmerkings

Hierdie studie is primêr geplaas binne Tolkstudie as vakdissipline. Verwysings na die Opvoedkunde moet as aanvullend hiertoe gesien word en slegs tot die mate waartoe dit vir die uitkoms van die studie belangrik is. Die navorser wil egter die hoop uitspreek dat die waarde van hierdie studie nie net sal lê in die uitbouing van die teoretiese kennis van opvoedkundige tolking as verskynsel binne Tolkstudie as vakdissipline nie. Uiteindelik het hierdie studie 'n breër aanwending van tolking in die opvoedkundige domein ten doel, naamlik om, in die woorde van Cazden (2001:77), uiteindelik te lei tot 'n "verfynde artikulasie" in klasse tussen die behoeftes van studente en dit wat die onderrigomgewing bied.



# Hoofstuk 2: Literatuurstudie

## 2.1 Inleiding

Hoewel tolking sedert die ontstaan van die menslike samelewing 'n integrale deel was van kommunikasie tussen partye wat verskillende tale praat, het Tolkstudie<sup>5</sup> as volwaardige afsonderlike dissipline relatief onlangs ontstaan. Claudia Angelelli (2006:41) wys daarop dat die term Vertaalstudie<sup>6</sup> tradisioneel ook mondelinge intertalige kommunikasie ingesluit het. Hierdie “mondelinge vertaling” het egter altyd 'n mindere posisie ingeneem en was in 'n sekere sin ondergeskik aan studies in vertaling van die geskrewe woord.

Dit het egter algaande duidelik geword dat tolking, weens die multidimensionele aard daarvan, baie waardevol was as studie-objek vir ander dissiplines, soos die kognitiewe sielkunde, interpersoonlike kommunikasie en die sosiolinguistiek (Angelelli 2006:42). 'n Versameling navorsingswerk het geleidelik ontstaan en dit was hieruit dat Tolkstudie as aparte dissipline gebore is. Die interdissiplinêre aard van tolking en Tolkstudie, wat uit die staanspoor 'n weseneseienskap daarvan was, is vandag steeds kenmerkend daarvan en ook belangrik vir die voortbestaan daarvan. Pöchhacker (2004a:44) sê hieroor: “The field is earning broader recognition for playing its part in the concert of academic disciplines.”

Pöchhacker en Shlesinger (2002:5) wys daarop dat konferensietolking teen 1930 gevorder het tot 'n professie, hoewel klein in omvang. Tolknavoring het aanvanklik slegs in hierdie domein plaasgevind, maar dit het geleidelik ontwikkel van 'n praktiese tot 'n meer navorsingsgerigte benadering – hoofsaaklik psigolinguisties en neurolinguisties van aard.

Dit was eers in die laat negentigs met die *Critical Link*-konferensie in gemeenskapstolking in Kanada dat prominente navorsers in die gemeenskapsdomein na vore gekom het en begin fokus het op kommunikasie as basis van persoonlike interaksie. Angelelli (2006:43) wys daarop dat navorsers soos Berk-Seligson (1990), Wadensjö (1995, 1998 en 2001), Roy (1989 en 2000), Metzger (1999), Angelelli (2000, 2003 en 2004), Davidson (2000 en 2001) en Hale (2004) ingesien het dat interaksie die belangrikste onderskeidende kenmerk van tolking was. Dit was hierdie

<sup>5</sup> Die terme “Vertaalstudie” en “Tolkstudie” word deurgaans as vertaalekwivalente vir “translation studies” en “interpreting studies” gebruik.

<sup>6</sup> Hierdie term is deur Holmes (1972 in Pöchhacker 2004:39) gemunt as 'n sambreelterm vir geskrewe en mondelinge intertalige kommunikasie.

navorsing wat Tolkstudie as afsonderlike dissipline gekonsolideer het en gemeenskapstolking<sup>7</sup> in die hoofstroom van tolknavorsing geïntegreer het.

Pöchhacker (2004a:41) wys daarop dat hierdie nuwe navorsingsgemeenskap van die begin af erkenning gegee het aan die gemene grond wat bestaan het tussen gesproke gemeenskapstolking en gebaretaaltolking. Gebaretaaltolking het as professie reeds in 1965 beslag gevind met die stigting van die *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID) wat met 'n etiese kode en 'n sisteem vir die evaluering en akkreditering van tolke die weg gebaan het vir die kodifisering van professionele standaarde in die gemeenskapstolkdomein van die gesproke taal (Pöchhacker 2004a:29).

Wanneer die term opvoedkundige tolking in veral buitelandse tolkteoriebronne gebruik word, word normaalweg verwys na tolking vir gehoorgestremde studente deur middel van gebaretaal (Pöchhacker 2004a:14). Simultane (gesproke) opvoedkundige tolking in universiteitsklaskamers het hier te lande in 2005 aan die Noordwes Universiteit (NWU) as afsonderlike subdomein van gemeenskapstolking beslag gevind. Pöchhacker (2011a) noem dit “an extraordinary development in which South Africa leads the spoken-language interpreting world”.

By die aanpak van hierdie navorsing het die interdissiplinêre aard van Tolkstudie weereens na vore gekom en was dit duidelik dat, vir die doel van hierdie studie, 'n verkenning van die literatuur oor gebaretaaltolking nodig sou wees. Pöchhacker (2011a)<sup>8</sup> meen dat *studies wat in hierdie veld gedoen is, nuwe insigte en moontlike antwoorde inhou vir gesproke opvoedkundige tolking*. Hy wys daarop dat onlangse studies oor die effektiwiteit van tolking in klaskamerkonteks gebaseer is op werk uit die gebaretaaldomein (Marschark, Sapere, Convertino & Sewagen 2005; Napier 2005). Vandaar dat hierdie studie ook put uit insigte wat bekom is uit gebaretaaltolking binne die opvoedkundige konteks. Verder word daar ook geput uit navorsing in gemeenskapstolking.

Hierdie hoofstuk bestaan uit die volgende afdelings:

- Tolkteorie (2.2);
- Onderrig en leer (2.3); en
- Die verband tussen opvoedkundige tolking en onderrig en leer (2.4).

<sup>7</sup> Hierdie term word deur Pöchhacker (2004a:15) gebruik om te verwys na tolking wat in die verskillende sfere van sosiale interaksie plaasvind. Afhangende van die tipologie wat gebruik word, word verskillende terme gebruik. Pöchhacker gebruik hierdie term egter as 'n sambreelterm vir alle vorme van tolking wat in die gemeenskap plaasvind.

<sup>8</sup> Sien Pöchhacker se e-pos hierby aangeheg as addendum A.

Die doel van hierdie hoofstuk is om:

- die tipologie van tolking teen die breë agtergrond van die tolklandskap te ondersoek en opvoedkundige tolking as sub tipe te plaas;
- teorie oor die rol van die tolk, professionaliteit en kwaliteit te verken;
- sentrale idees in akademiese geletterdheid te bespreek; en
- met verwysing na die funksies wat die tolk in tolkgemedieerde klaskamerkommunikasie speel, die verbande tussen tolking en onderrig en leer, te ondersoek.

## 2.2 Tolkteorie

### 2.2.1 Paradigmas wat navorsing in Tolkstudie rig

In sy rigtinggewende werk oor Tolkstudie en die navorsing wat daarvoor bestaan, *Introducing Interpreting Studies* (2004), gee Pöchhacker 'n omvattende uiteensetting van die konsepte en paradigmas wat navorsing in Tolkstudie onderlê. Hy rig sy ondersoek na Tolkstudie na aanleiding van 'n matriks wat vier hoofkonsepte bevat, naamlik *taal*, *begrip*, *kultuur* en *interaksie*. Binne hierdie matriks plaas hy sekere idees of konsepte wat hy na analogie van Chesterman (1997) *memes* noem (Pöchhacker 2004a:51). *Mememes* verwys na “probleme” of “kwessies” en hou ten nouste verband met die term “teorie” wat beteken: “'n manier om te kyk na”, of “gesigspunt/invallshoek van die ondersoek” (Pöchhacker 2004a:51).

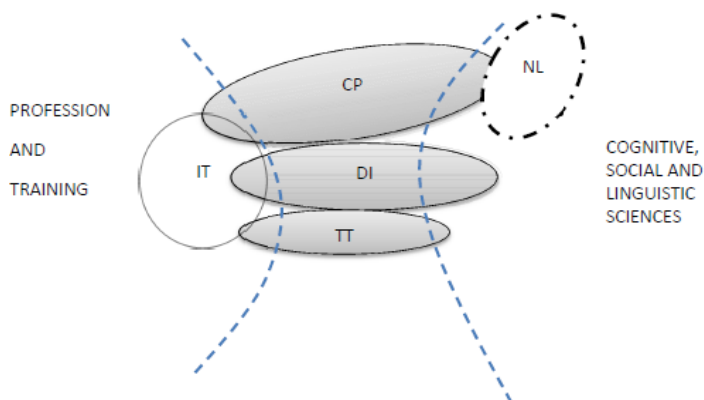
Pöchhacker groepeer navorsing in Tolkstudie na aanleiding van paradigmas wat elk verband hou met 'n spesifieke *meme*. Miriam Shlesinger (in Pöchhacker 2004a:80) sê egter die volgende oor paradigmas in Tolkstudie: “We do not have – nor should we necessarily desire – a unifying paradigm.” Sy gee egter toe dat, alhoewel die paradigmas in Tolkstudie divers is, dit tog die gaping tussen die wetenskap en die professie van tolking oorbrug.

Pöchhacker onderskei vyf paradigmas, naamlik die *interpretasieteorie van vertaling (IT)* of *Théorie du sens* van Seleskovitch, die *kognitiewe prosesseringsparadigma (CP)* wat breedweg die verband tussen taal en begrip verduidelik, die *neurolingvistiese paradigma (NL)* waar breinfunksies gemeet word, die *doelteksgeoriënteerde vertaalteoretiese model (TT)* waar doelteksanalises vanuit 'n funksionele perspektief deur middel van 'n tekslinguistiese benadering gedoen word en laastens die *dialogiese diskoersgebaseerde interaksiemodel (DI)*. In laasgenoemde paradigma ondersoek navorsers die rol wat tolke in interaksie speel deur van diskoersanalitiese metodes gebruik te

maak. Figuur 2.1 en figuur 2.2 hieronder gee 'n skematiese voorstelling van Pöchhacker se *meme*-kaart en paradigma-groepering.



**Figuur 2.1 Meme-kaart in Tolkstudie**



**Figuur 2.2 Paradigmas in Tolkstudie**

*IT: Interpretasieteorie van vertaling*

*CP: Kognitiewe prosesseringsparadigma*

*NL: Neurolingvistiese paradigma*

*TT: Doelteksgesigterde vertaalteoretiese model*

*DI: Dialogiese diskoersgebaseerde interaksiemodel*

Die huidige studie, met sy klem op “rol in interaksie”, lê breedweg in die regterkantste onderste kwadrant van figuur 2.1. Pöchhacker (2004a:79) wys daarop dat die DI-paradigma, alhoewel dit gebed is in sosiologiese en sosiolinguistiese studies, dieselfde funksionele maatstawwe as die

doelteksgeoriënteerde paradigma het, naamlik interaksie en mediasie, die daarstelling van vertaalnorme (kwaliteit) in werklike diskoers en intertekstualiteit met verwysing na metatekste soos professionele kodes. Hy wys op die veelvuldige raakvlakke wat tussen die verskillende navorsingstradisies in Tolkstudie bestaan.

## 2.2.2 Oorsig van navorsing in konferensie- en gemeenskapstolking

Claudia Angelelli (2006:52) verdeel navorsing in konferensietolking in vier aparte periodes naamlik:

1. die vroeë periode (1950's en 1960's),
2. die eksperimentele periode (laat 1960's en 1970's),
3. die praktisynsperiode (1970's); en
4. die hernuwingsperiode (vanaf 1980).

Gedurende die eerste periode het navorsers soos Herbert (1952) en Van Hoof (1967) geskryf oor hulle ondervinding in die veld as professionele tolke en opvoeders in tolking. Gedurende die eksperimentele periode het navorsers soos Gerver (1976) uit dissiplines soos die kognitiewe sielkunde, neurolinguistiek en psigolinguistiek aspekte van tolking bestudeer wat met die kognitiewe prosessering van inligting verband hou. In die derde periode is teoretiese werk gedoen deur praktiserende tolke wat in isolasie van die akademiese veld gewerk het. Die bekendste hiervan was die *Théorie du sens* (teorie van betekenis) van Seleskovitch en Lederer (1989) (in Angelelli 2006:52). Volgens dié teorie was tolking gebaseer op “betekenis” en nie op “taal” nie. “The translational processes are essentially based on language free (‘deverbalized’) utterance meaning rather than linguistic conversion procedures (‘transcoding’)” (Pöchhacker 2004a:97). Vir gehaltetolking was ’n perfekte beheer oor die bron- en doeltaal ’n vereiste. Verder moes die tolk oor genoegsame wêreldkennis beskik. Pöchhacker (2004a:57) sien die idee van “voorkennis” as die innoverende aspek van hierdie teorie en wys daarop dat die rol van kennis nie minder belangrik vir die doelgehoor as vir die tolk is nie. Hierdie teorie is later deur onder andere Gile (1995) gekritiseer, omdat dit nie die ko-konstruksie van betekenis in interaksie (Metzger 1999; Roy 2000; Wadensjö 1998) of die teenwoordigheid van sosiale faktore in tolkgemedieerde kommunikasie in ag geneem het nie (Angelelli 2006:53–53).

Die laaste periode was ’n reaksie op die *Théorie du sens* en ’n poging om Tolkstudie meer empiries te begrond. Pöchhacker (2004a:35) verwys hierna as ’n vertikale ontwikkeling in Tolkstudie en ’n hernude ondersoek na die kognitiewe prosesse wat tolking onderlê. Dié tydperk, wat gestrek het vanaf 1986, het gefokus op ’n interdisiplinêre verbreding van die neurolinguistiese basis wat in navorsing bestaan het.

Belangrike navorsing gedurende hierdie periode was die navorsing van Gile (1995) en sy *Inspanningsmodel*.<sup>9</sup> Hierdie model, wat baie gewild en bekend in Tolkstudie en -opleiding is, het tolking verdeel in vier inspanninge – luister, produksie, geheue en koördinering – wat gelyktydig plaasvind. Volgens dié model mag die totale energieverbruik nie op enige stadium die beskikbare kognitiewe energie oorskry nie. Van hierdie model sê Pöchhacker (2004a:100): “...[it is at an] intermediate level of specificity [and] focuses on the simultaneity of task components [...]. [It] ...does not make specific claims regarding the existence and interplay in the brain of particular mental structures or procedures.” Die belang van hierdie model lê in sy praktiese toepassing en die probleem van verdeelde aandag in die tolkproses.

Daar was egter ook laterale verbreding van die dissipline deur die ontstaan van nuwe domeine in tolking. By die eerste internasionale konferensie oor tolking in howe, gesondheids- en maatskaplike dienste in Toronto, Kanada, in 1995 het eksponente van gemeenskapstolking en gebaretaaltolking saamgespan en het betekenisvolle navorsing in hierdie domeine momentum gekry. Angelelli (2006:48) wys daarop dat die relatief lae status wat gemeenskapstolking op daardie stadium gehad het, nie toegeskryf kan word aan die minder komplekse aard daarvan nie, maar eerder aan ’n gebrek aan standaarde en erkenning as akademiese veld.

Angelelli (2006: 47–51) bespreek navorsing wat in mediese tolking en in die regsdomenein gedoen is oorsigtelik en verwys na die rigtinggewende navorsing van Berk-Seligson (*The Bilingual Courtroom*, 1990), ’n etnografiese studie van die kommunikatiewe situasie in ’n Amerikaanse hof, wat die hoftolk as ’n sigbare deelnemer in kommunikasie uitgewys het. In Australië het Hale (2004) in ’n diskoersgebaseerde studie uitgewys dat die hoftolk keuses maak op grond van spesifieke vaardighede en persoonlike ervarings en beskouings. In die gesondheidsdomein sonder Angelelli onder andere die navorsing van Metzger (1999) oor die mite van neutraliteit in gebaretaaltolking, Angelelli (2003 en 2004b) oor die sigbaarheid van tolke in interaksie en Wadensjö (1998) oor die rol van die tolk in interaksie uit. Pöchhacker (2004a:37,163) verwys na die groot bydraes tot tolknavorsing uit die veld van gebaretaaltolking en spesifiek na navorsing deur Cokely (1992), Roy (2000), Harrington (2000) en Napier (2002).

### 2.2.3 Tipologie – ’n oorsig van die tolklandskap

Pöchhacker (2004a:11) beskryf tolking as “a form of translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language.” Teoretici het sedert die vroeë jare tagtig pogings aangewend om ’n tipologie vir tolking te ontwikkel waarvolgens ’n spesifieke tolkgebeurtenis akkuraat getipeer kon word na aanleiding van duidelik afgebakende eienskappe. Salevsky (in Turner 2005:30) het reeds in 1982 ’n tipologie

<sup>9</sup> Hierdie term is die Afrikaanse vertaling van die *Effort*-model.

vir tolking (en vertaling) ontwikkel op grond van sewe parameters en later in 1993 'n aantal subdomeine gedefinieer in 'n poging om struktuur aan tolkteorie te gee.<sup>10</sup> Hierdie subdomeine is bepaal ooreenkomstig veranderlikes in die tolksituasie, en is die volgende:

- tolktipe (simultaan/konsekutief)
- medium (mens/masjien)
- omgewing of instansie (howe, gesondheid)
- teks (tekstipe, graad van gespesialiseerdheid)
- verhouding tussen deelnemers (bronteksouteur vs. doeltaksaangesprokene)
- tale; en
- kulture.

Alexieva (1997) was ten gunste van so 'n multiparameter-benadering en het 'n tipologie vir tolking voorgestel gegrond op twee breë kategorieë parameters: 1) die modus van aflewering; en 2) die elemente van die kommunikatiewe situasie. As oorkoepelende oorweging het sy daarop gewys dat tolking altyd kommunikasie tussen kulture behels en dat dit in alle situasies nodig is om te kyk hoe universele vs. kultuurspesifieke aspekte met die verskillende parameters onderling verband hou, ten einde die aard van die tolkgebeurtenis te bepaal (in Turner 2005:31).

Pöchhacker (2004a:13 e.v.) differensieer tolking na aanleiding van die sosiale konteks en institusionele omgewing waarbinne dit plaasvind sowel as die omstandighede, die samestelling en die formaat van die interaksie. Hy het agt dimensies onderskei en na aanleiding daarvan 'n multidimensionele rooster ontwikkel waardeur die verskillende tipes tolking onderskei en geplaas kan word, naamlik:

- medium (mens, masjien)
- omgewing (konferensie, hof, klaskamer)
- modus (simultaan, konsekutief)
- tale (kulture)
- diskoers (toespraak, lesing, van-aangesig-tot-aangesig)
- deelnemers (individueel vs. instansie)
- tolk (professionele vlak); en
- probleem (onderwerp van navorsing).

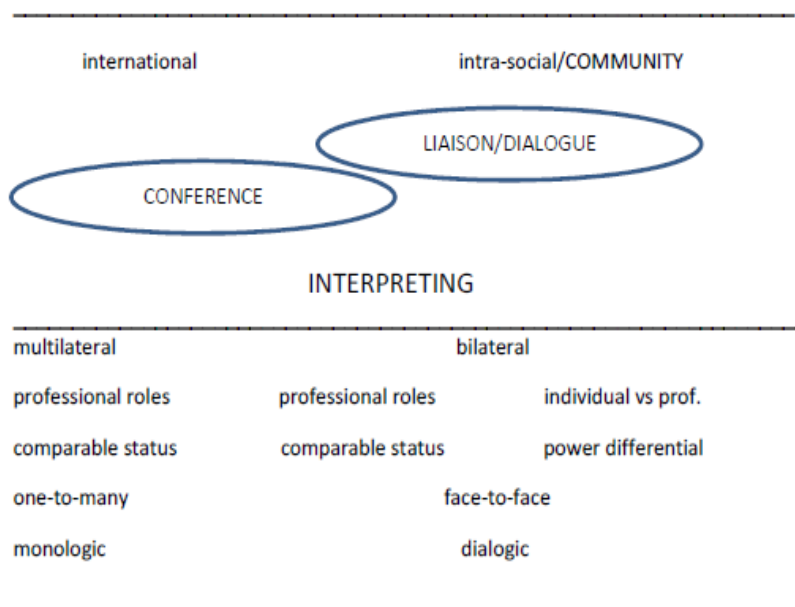
Hierdie konseptuele dimensies is saamgestel na aanleiding van Salevsky se sewe subdomeine en sy (Pöchhacker se) siening van tolking as objek van Tolkstudie. By nadere beskouing het

---

<sup>10</sup> Sien 'n meer volledige bespreking hiervan in Turner (2005:30 e.v.).

Pöchhacker Salevsky se parameters van ‘taal’ en ‘kultuur’ saamgevoeg en streng gesproke twee dimensies bygevoeg, naamlik ‘tolk’ en ‘probleem’ (sien figuur 2.3 hieronder).

Pöchhacker (2004a:13) wys daarop dat die belangrikste onderskeidende kenmerk vir die kategorisering van tolking uit 'n historiese perspektief die konteks of tolkomgewing (*setting*) is. Hiervolgens word tolking breedweg op 'n kontinuum geplaas tussen internasionale omgewings aan die een kant en intrasosiale omgewings aan die ander kant. Met verwysing na die formaat van die interaksie word multilaterale konferensies aan die een kant van die kontinuum geplaas en van-aangesig-tot-aangesig-dialoog aan die ander kant (sien figuur 2.3 hieronder).



**Figuur 2.3 Voorstelling van die tolkspektrum**

Pöchhacker (2004a:13–16) bespreek gemeenskapstolking in die verskillende omgewings, soos *hoftolking*, *regstolking*, *opvoedkundige tolking*, *hospitaaltolking*, *mediese tolking*, *staatsdienstolking* en *saketolking*. Wadensjö (2004:3) sê hieroor: “... [the] different terms signify [the] various types of interpreting and are motivated by the need to technically define them, in order to establish them as objects of research.”

Angelelli (2000:582) beskou konferensie- en gemeenskapstolking as twee punte op 'n tolk-kontinuum en nie as teenstrydige aktiwiteite nie. Die verskillende vorme van gemeenskapstolking is op hierdie lyn gesitueer volgens die spesifieke konteks en die kenmerke van die kommunikasie wat daarin geld. Pöchhacker (2004b:12) stem saam en sê oor die onderskeid tussen konferensie- en gemeenskapstolking: “Drawing on these two conceptual dimensions [...] allows for much middle ground, including conference-like events in the community, especially involving Deaf people.”



Navorsers (Pöchhacker 2004b; Turner 2005) erken dat die aanwending van hierdie tipologiese modelle in tolkpraktyk beperk is omdat kommunikasie multidinamies is en die fokus op enige stadium binne die interaktiewe geleentheid kan verskuif. Turner (2005:35), 'n navorser op die gebied van opvoedkundige gebaretaaltolking, sien tolking eerder as 'n impressionistiese kaleidoskoop van betrokkenheid binne 'n kommunikatiewe situasie. Grense tussen tolktipes moet vloeibaar bly. Hy (Turner 2005:33) haal Alexieva (2002) in dié verband aan wat tolktipologie sien as “families with central members (prototypes) and peripheral members (blend forms).” Hy suggereer dat gebaretaaltolking 'n hibriede of perifere posisie in tolktipologie beklee.

## **2.2.4 Opvoedkundige tolking**

### **2.2.4.1 'n Hibriede tussenin posisie**

Gemeet aan Alexieva (1997:230) se sosio-situasionele opstelling van tolkgemedieerde interaksie word gesproke opvoedkundige tolking tipeer deur:

- unieke afstand tussen dosent, student en tolk wat wissel van situasie tot situasie;
- ongelykheid of ongebalanseerde magsverdeling wat met verskille in status en rol verband hou;
- wisselende formaliteit/informaliteit tussen klaskamersituasies na aanleiding van getal studente, opstelling van klas, ensovoorts;
- wisselende mate van samewerking in kommunikasie;
- wisseling tussen gedeelde en konflikterende doelwitte (Pöchhacker 2004a:90).

As uitgangspunt sien Verhoef en Blaauw (2009:205) opvoedkundige tolking as 'n subdomein van gemeenskapstolking, omdat die klaskamer 'n tipiese gemeenskapsgebaseerde opstelling is. Hulle wys egter daarop dat verskillende onderrigstyle 'n direkte uitwerking het op die tipe tolking en dat waar dosente meer formele lesings gee, die tolktipe meer na konferensietolking neig, terwyl dit by meer informele lesings en 'n meer fasiliterende onderrigstyl meer na gemeenskapstolking neig. Net soos navorsing in opvoedkundige tolking tussen uiterstes in paradigmas lê, beklee opvoedkundige tolking 'n hibriede of 'n soort tussenin posisie in die groter landskap van tolktipologie.

### **2.2.4.2 Opvoedkundige gebaretaaltolking**

Napier (2005:84), 'n Australiese navorser op die gebied van opvoedkundige gebaretaaltolking, beskryf opvoedkundige tolking as 'n *genre* van gebaretaaltolking en 'n spesialiteitsveld (of *tolk-niche*) van gebaretaaltolke waardeur 'n tolkdienst aan dowe studente in 'n klaskameromgewing verleen word. Dit het ontstaan as gevolg van 'n filosofiese skuif in opvoeding in die rigting van die

insluiting en integrasie van dowe studente in hoofstroomonderwys. Napier stel dit teenoor gesproke tolking in die opvoedkundige milieu, soos tolking tussen opvoeders en die ouers van studente of leerders. Sy sluit dus nie gesproke klaskamertolking vir horende studente by haar definisie van opvoedkundige tolking in nie.

Pöchhacker (2004a:163) definieer opvoedkundige tolking aanvanklik net soos Napier, as een van die vernaamste professionele domeine van gebaretaaltolke". In 'n e-pos aan Cilliers (2011) maak hy die volgende opmerking oor gesproke opvoedkundige tolking: "This is an extraordinary development in which South Africa leads the (spoken-language interpreting) world." Uit hierdie opmerking suggereer Pöchhacker moontlik dat hy gesproke opvoedkundige tolking as nuwe subdomein van gesproke tolking beskou.

Opvoedkundige tolking, soos beoefen aan die Noordwes Universiteit (NWU), word deur Verhoef en Du Plessis (2008b:13) gedefinieer as "simultane tolking deur 'n professionele tolk wat in die klaskamersituasie teenwoordig is". Aan die NWU is dit dus 'n formele tweede onderrigmodus. Olivier (in Verhoef en Du Plessis 2008a:101) gee erkenning aan die "tradisionele" gebruik van die term "opvoedkundige tolking" deur te verwys na opvoedkundige tolking vir dowe studente of leerders deur middel van gebaretaal. Sy betoog egter dat dit geregverdig is om onderskeid te tref tussen opvoedkundige tolking deur middel van gebaretaal en opvoedkundige tolking in gesproke vorm, hoewel al twee in wese opvoedkundig van aard is. In haar ondersoek na die aard van opvoedkundige tolking kom sy tot die gevolgtrekking: "Educational interpreting as type shares distinctive characteristics with community interpreting" (2008a:112). Blaauw (2012) stem hiermee saam en wys in 'n onderhoud met die navorser daarop dat opvoedkundige tolking in hoofsaak gemeenskapstolking is. Dit verskil egter daarvan in dié opsig dat dit in konferensiestyl, in die simultane modus, plaasvind.

As begronding vir die gebruik van die term "opvoedkundige tolking" bó terme soos die aanvanklike "akademiese tolking" of "klaskamertolking", verwys Verhoef en Blaauw (2009:212) na Mikkelson (1999) se definisie van die term. Mikkelson sluit by implikasie simultane opvoedkundige tolking by haar beskrywing van die generiese term in as sy verwys na tolking in klaskamers vir studente "wat nie die onderrigtaal verstaan nie". Blaauw wys ook daarop dat SAKO<sup>11</sup> hierdie term gebruik vir die standaard vir tolkkwalifikasies. Mikkelson sluit onder "opvoedkundige tolking" ook byvoorbeeld skoolraadvergaderings en dissiplinêre verhore in, in konsektiewe sowel as in simultane modus. Opvoedkundige tolking aan die NWU verwys egter slegs na simultane opvoedkundige tolking, met spraak as kommunikasiemedium (Olivier 2008:101).

---

<sup>11</sup> Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewerheid (2008).

In 'n e-pos aan Cilliers (2011) bevestig Gile dat (gesproke) opvoedkundige tolking getipeer word deur die wyse waarop opvoeders, studente en tolke die rol van die tolk binne tersiêre klaskamers sien met inagneming van die ongelyke aard van die interaksie. Verhoef en Blaauw (2009:218) het empiriese bewyse hiervoor gevind en verklaar soos volg:

...spoken language educational interpreting shares the generic characteristics and qualifications applicable to all forms and functions of interpreting. [...] However it is evident from the empirical data that the distinction arises at the level of the role and function of interpreters in this particular setting. It might be appropriate to view spoken language educational interpreting [...] as a role-determined type of interpreting [...]

Die fokus moet volgens Verhoef en Blaauw (2009:218) nie wees op die proses of produk van tolking nie, maar op die manier waarop tolke in hierdie unieke omgewing die rol verstaan wat hulle in die klaskamerkonteks speel en die funksies wat hulle binne die kommunikatiewe situasie uitoefen. Die ondersoek en bespreking van die literatuur wat volg, sentreer dus rondom die rol van die tolk met spesifieke verwysing na interaksie, professionaliteit en kwaliteit in tolking.

## 2.2.5 Rol van die tolk

Die term *rol* is volgens Pöchhacker (2004a:147) ontleen aan die gebied van die sosiologie en verwys na 'n normatiewe gedagsverwagting geassosieer met 'n sosiale posisie. 'n Ondersoek na rol is sentraal in Tolkstudie, omdat die sukses al dan nie van tolking in 'n gegewe situasie nou verband hou met die verwagtinge van die deelnemers aan die interaksie.

Die doel van die onderstaande bespreking is om 'n oorsig te gee van rolvoorstellings of meta-diskoerse oor tolke in die kontekste van konferensies en die gemeenskapsdomein. Uiteindelik word die rol van tolke in die opvoedkundige domein ondersoek asook hoe tolke hulle rol prakties in 'n leeromgewing uitleef.

### 2.2.5.1 Rol – die metatekste<sup>12</sup> in Tolkstudie

In die vroeë tekste oor die rol van die konferensietolk (Herbert 1952; Cary 1956; Van Hoof 1962) is die tolk deur middel van metafore beskryf as 'n *helper* in kommunikasie, 'n *tussenganger*, 'n *brug* of selfs 'n *akteur* (Zwischenberger 2009:241).

Bestaande literatuur wat handel oor die rol van die tolk is gesitueer teen 'n breër agtergrond van 'n bekende en deurtrapte tweeledigheid: aan die een kant die idee van die tolk as neutraal en

<sup>12</sup> In hierdie konteks verwys dié term na tekste wat “rol” in tolking teoreties verken het.

onsigbaar, waar akkuraatheid, volledigheid en getrouheid beklemtoon word en enige inisiatief van die tolk uitdruklik verban word, die sogenaamde “spookrol”. Dit is hierdie siening wat aanleiding gegee het tot die meganiese metafore van die tolk as *eggo*, *kanaal* of *geleibuis*. Aan die ander kant is die tolk teen die draai van die eeu gesien as ’n aktiewe deelnemer aan diskoerssituasies wat volkome sigbaar is – as’t ware ’n “indringer” in kommunikasie. Pöchhacker (2004a:151) verwys na Metzger (1999) wat hierdie tweeledigheid beskryf as deelnemers aan die interaksie enersyds en “conveyors of discourse” andersyds.

Anderson (in Pöchhacker & Shlesinger 2002:212) het reeds in 1976 opgemerk dat die tolk se rol in ’n gegewe situasie altyd deels ongedefinieerd en objektief onvoldoende is. Shlesinger (in Pöchhacker 2004a:149) verwys daarna as die “vloeibaarheid” van die rol van die tolk. Dit gee aanleiding tot die onsekere posisie waarin tolke hulle in interaksie bevind, waar opdragte dikwels nie versoenbaar is met die vereistes van effektiewe kommunikasie soos dit in die gespreksgeleentheid ontvou nie. Die voorskrifte van etiese kodes en vertaalinstansies waaraan hulle verbonde is, is ’n verdere kompliserende faktor.

Pöchhacker (2004a:147 e.v.) gee ’n omvattende en insiggewende uiteensetting van die ontwikkeling van rol van meganiese beeld tot aktiewe deelnemer in kommunikasie, en verwys na navorsing wat rol uit verskillende gesigspunte belig. Hy verwys na Laster en Taylor, navorsers in die regsvelde, wat reeds in die tagtigerjare die sosiokulturele en interaktiewe kompleksiteit van tolkgemedieerde kommunikasie in houe raakgesien het. Hier het streng vereistes vir letterlike vertalings gegeld en is rol gekenmerk deur vereistes van meganiese oordrag. Hulle het ’n herdefinisie van die rol van die hoftolk bepleit, naamlik dié van ’n *fasiliteerder* van kommunikasie. Miriam Shlesinger (1991), in ’n ontleding van die hofrekord in die Demjanjuk-verhoor in Jerusalem (1990), het bewyse gevind van weglatings en stilistiese skuiwe en bevind dat daar ’n merkbare graad van inmenging deur die tolke was (Pöchhacker 2004a:149). Turner (2005:41), in ’n bespreking van rol, verwys na navorsing deur Berk-Seligson (1990) en Morris (1998) in tweetalige hofinteraksie wat getoon het dat die tolk betrokke is by die kommunikasie: “Together, these intrusions make for judicial proceedings of a different nature.” Morris het bewyse gevind daarvoor dat die hoftolk mag en invloed oor die hofprosedure en beheer oor sprekers uitoefen. Pöchhacker (2004a:147) wys daarop dat hierdie siening teen die 1980’s ook momentum in die veld van opvoedkundige gebaretaaltolking begin kry het. Die rol van tolke as sigbare agente in interaksie het selfs in die domein van konferensietolking na vore gekom (Kopczyski in Pöchhacker 2004a:149).

By interkulturele diskoerssituasies, wat gekenmerk word deur ’n oneweredige magsverspreiding, het die tolk as *kulturele bemiddelaar* na vore gekom en daar was ook tekens van ’n *voorspraakrol* wat sy moes vervul (Kaufert & Koolage 1984 in Pöchhacker 2004a:148). Pöchhacker verwys na

navorsing van Kondo en Tebble en kom tot die gevolgtrekking dat die rol van die tolk as *kulturele bemiddelaar* teen 1997 reeds in alle domeine erken is.

Belangrike kwalitatiewe studies deur Roy (1996; 2000) oor gebaretaaltolking en Wadensjö (1998; 2002) oor gemeenskapstolking het bewyse opgelewer van die verwikkelde betrokkenheid van die tolk in die ko-konstruksie van gesproke interaksie en dat die tolksituasie alle komponente van kommunikasie betrek, van verbale en paralinguistiese tot kinetiese en proksemiese kommunikasie (Pöchhacker 2004a:150). Pöchhacker (2008:13) sien hierdie fokus op die tolk se mediërende rol tussen *partye* en nie net *tale* en *kulture* nie, as “much more relevant and revealing for real-time interaction”. Dit het navorsers in staat gestel om die rol van die tolk met verwysing na doelwitte, verwagtinge, houdings, status, mag en konflik te ondersoek.

Roy (2000:121) het deur 'n diskoersanalitiese benadering 'n onderhoud tussen 'n student en 'n dosent deur middel van gebaretaal getolk, ontleed en gevind dat tolke aktief by gesprekvoering betrokke is en volwaardige deelnemers is aan die kommunikasie. Sy stel dit soos volg (2000:23): “Interpreting ... is a linguistic and social act of communication, and the interpreter's role in this process is an engaged one, directed by knowledge and understanding of the entire communicative situation, including fluency in languages and in managing the cross-cultural flow of talk.”

Wat *rol* betref, was die navorsing deur Wadensjö en haar PhD-navorsing (1998) van groot belang en dit **het** 'n paradigmaskuif veroorsaak in die siening van rol. Sy het in 'n empiriese ondersoek gekyk na tolkgemedieerde interaksie in staatsdepartemente (mediese domein in 1992 en immigrasieverhore in polisiekantore in 1995) en deur deskriptiewe diskoersanalise ondersoek ingestel na die rol van die tolk. Teenoor 'n *monologiese* beskouing van tolking (die idee dat die tolk bloot as geleier van boodskappe tussen partye optree), stel sy 'n *dialogiese* siening van kommunikasie (betekenisgewing vind plaas in en deur interaksie tussen individue) (1998:279). Sy kom tot die gevolgtrekking dat tolke in die tolksituasie aktief by kommunikasie betrokke is en bloot deur hulle teenwoordigheid 'n impak het op die inhoud en die progressie van die kommunikasie (1998:276).

As teoretiese model van sosiale interaksie gebruik Wadensjö Goffman se *raamwerk vir deelname*. Dit is gegrond op die idee dat die organisasie van gesproke interaksie afhang van deelnemers se voortdurende evaluasie en herevaluasie van spreker- en hoorderrolle. Die status van deelname verander dus van oomblik tot oomblik soos deelnemers spreekbeurte wissel. “Co-interlocutors understand each other as multiple-role-performers rather than as persons with one single all-dominating identity” (Goffman in Wadensjö 1998:82).

Wadensjö het in verskillende kontekste ondersoek ingestel na hoe die *rolhouer* (tolk) en die *rol ander* se interafhanklike en gedifferensieerde handelinge inpas in patrone binne 'n sekere gesitueerde aktiwiteitsstelsel (*situated activity system*)<sup>13</sup>. Met die produksieformaat vir “praat” en reseptorformaat vir “luister”<sup>14</sup> het sy verskillende rolle gedefinieer en telkens in interaksie gekyk hoe die spreker of luisteraar van posisie, en dus van rol, verander.

In 'n bespreking van Wadensjö se navorsing, sê Pöchhacker (2004a:79) die volgende: “Wadensjö showed that the interpreter's performance went beyond the ideal interpreting norm of “just translating” and included the function of “coordinating” the primary parties' utterances [...]”: “In dialogue interpreting,<sup>15</sup> the translating and coordinating aspects are *simultaneously present* and the one does not exclude the other” (Wadensjö in Pöchhacker 2004a:79).

Wadensjö se navorsingsbevindings word aangevul deur die navorsing wat Brett Rosenberg (2002) ook in die gesondheidsorgdomein deur middel van kwantitatiewe diskoersanalitiese metodes gedoen het. Rosenberg het gevind dat: “The interpreter is a full-fledged participant in the discourse whose responsibility lies in the *skopos*<sup>16</sup> of the interpreted speech event and in the expectations that the parties bring with them” (in Pöchhacker 2004a:150).

Navorsing deur Claudia Angelelli (2001) het die tolk ook blootgelê as 'n sigbare agent in sosiale interaksie (Pöchhacker 2004a:148). Haar navorsing het dié van Wadensjö aangevul deur ondersoek in te stel na die faktore wat 'n invloed het op die graad van die interaksie. Claudia Angelelli se doktorsale verhandeling (2004) is in die woorde van Pöchhacker (2009:182) “the most complex and sophisticated survey on interpreters' role perceptions to date”. Sy het 'n instrument (*Interpersonal Role Inventory, IPRI tool*) ontwikkel om die sigbaarheid van tolke oor nasionale landsgrense heen en in verskillende tolkmodusse en domeine (konferensie-, hof- en gesondheidsorgtolking) te meet. Sy het 4% onsigbaarheid van die tolk gemeet in gesondheidsorgomgewings, maar het ook bewyse gevind daarvoor dat tolke wat in konferensie-omgewings en in hofe werk, hulleself as wesenlik minder sigbaar beskou as tolke in gesondheidsorgomgewings.

Angelelli (2004a:10) se data toon dat tolke op 'n kontinuum tussen sigbaar en onsigbaar val, afhangend van kontekstuele faktore in die tolksituasie soos affek, ouderdom, etniese groep, ras, geslag en sosio-ekonomiese status. Sy meen ook dat dit meer te doen het met die aard van die

<sup>13</sup> Hierdie term is aan Goffman ontleen en verwys na die situasie waarbinne rolle uitspeel, of die stelsel wat die basiese eenheid van die ondersoek uitmaak. Vir die doeleindes van die onderhawige studie is dit dus die tersiêre klaskamer.

<sup>14</sup> Goffman se raamwerk het slegs vir 'n analise van sprekerrolle voorsiening gemaak. Wadensjö het dit aangevul deur 'n analise van luisterrolle.

<sup>15</sup> Hierdie term verwys na die opstelling van drieparty-interaksie waar 'n tweetalige tolk 'n mediasierol tussen twee persone wat mekaar nie verstaan nie, vervul. Dit word ook bilaterale tolking genoem (Pöchhacker 2004a:16).

<sup>16</sup> Hierdie term beteken “funksie” en is ontleen aan Vermeer se *skopos*-teorie wat die funksie van die doelteks sien as die kriterium wat vertaalaktiwiteite rig.

omgewing as met die tipe gesprek. Sigbaarheid word bepaal deur die interaksie van sosiale faktore en word ook onderdruk deur die norme van die instansie en die gemeenskap waar die interaksie plaasvind. In 'n ondersoek wys sy daarop dat die tolksituasie sosiaal gebonde is en dat geen van die deelnemers neutraal kan staan teenoor mag, diskriminasie en meerdere of mindere status nie. Elke deelnemer bring sy eie disposisies, persepsies en oortuigings na die interaksie. Sy bevind dat die tolk ooglopend 'n aktiewe deelnemer aan die kommunikasieproses is.

Angelelli (2004a:9) kom tot die volgende slotsom oor tolke in die kommunikasieproses:

The concept of visible interpreters goes beyond the fact that they are active participants in the linguistic interaction. It takes into consideration the power that interpreters possess. Interpreters do more than merely co-construct and interact in the communicative event. They are capable of altering the outcome of the interaction. They are visible co-participants who possess agency.

### **2.2.5.2 Rol in die konferensiekonteks**

Reeds in 1994 het Kopczyński met empiriese navorsing in die konferensiedomein gevind dat tolke onder sekere omstandighede sprekers se foute regstel en verduidelikende opmerkings maak. Diriker se etnografiese gevallestudie in konferensietolking (2001) het getoon dat ervare professionele tolke nie slegs die bedoelde betekenis van die spreker oordra nie, maar namens sprekers praat, beurtwisseling reguleer, luisteraars direk aanspreek, redes vir onderbrekings verskaf, verduidelikende of kompenserende opmerkings met die spreker se weergawe vermeng, eie menings uitspreek, kommentaar en selfs kritiek lewer en hulleself verweer as daar klagtes oor hulle tolking was (in Pöchhacker 2004a:149, 151).

Feldweg (in Pöchhacker 2009:181) se 1996-studie oor konferensietolking het bewyse opgelewer van die spanning wat bestaan tussen die rol van die tolk as verantwoordelike agent in kommunikasie aan die een kant en 'n blote kommunikasietoestel aan die ander kant. Hy vind dat konferensietolke se beskouing van rol wissel tussen “mediëring tussen gespreksdeelnemers”, “moontlikmaking van gesprekvoering” en “tegniese bystand”. Met verwysing na laasgenoemde het een van die respondente die metafoer “transmission belt” gebruik en verwys na die onsigbaarheid van die tolk. Hy voel dat die tolk kommunikasie moontlik moet maak, maar dit verkieslik so glad en geluidloos as moontlik moet doen. Pöchhacker (2009:181) vind die volgende respons van een van die deelnemers in Feldweg se studie besonder insiggewend:

One thing I regret is that the real function of interpreting, that is, building bridges between mentalities, is drowned out by a flood of words and no longer applies. I had assumed, idealistically, that language as a vehicle would lead to better understanding and respect for the mentality of others; but this is possible only in exceptional cases.



Die tweeledigheid van die siening van rol kom steeds uit resente navorsing na vore. 'n Studie van Al-Zaharan (2008 in Pöchhacker 2009:182) wat gedoen is onder 295 konsektiewe konferensietolke toon dat, in teenstelling met die AIIC (*Association Internationale des Interprètes de Conférence*) se werkdefinisie van tolke, hulle eerder optree as interkulturele in plaas van linguistiese bemiddelaars. 'n Studie van Gelke (2008) het egter die beeld van die konferensietolk as onbetrokke kommunikasiekundige herbevestig (in Pöchhacker 2009:182).

### 2.2.5.3 'n Webgebaseerde opnamestudie onder konferensietolke

Zwischenberger (2009) het deur webgebaseerde opnames onder konferensietolke probeer vasstel hoe tolke hulle rol en hulle bydrae tot suksesvolle kommunikasie in simultaantolkgemedieerde konferensies sien. Altesaam 704 voltooid vraelyste is ontleed. Die selfvoorstelling wat die meeste voorgekom het (21.2%), was *fasiliteerder van kommunikasie* gevolg deur *bemiddelaar* of *tussenganger* (13.7%), *kommunikeerder* (11.5%) en *brug of skakel* (10.7%). Sy ondersoek die relevansie van verskillende tolkmodusse (simultaan en konsektief) ten opsigte van rol en maak die volgende gevolgtrekking hieroor: "The switch from consecutive to simultaneous interpreting has been accompanied with a *diminished sense of presence* on the part of the conference interpreter" (2009:250).

Zwischenberger toets ook die verskillende tolke se siening oor vier komponente van rol, naamlik (1) inmenging met die oorspronklike toespraak, (2) lojaliteit aan die spreker, (3) reaksie op werktoestande en (4) onbetrokkenheid van die tolk. Ten opsigte van eersgenoemde komponent bevind sy dat ouer tolke met meer ervaring meer daartoe geneig is om met die oorspronklike toespraak in te meng om byvoorbeeld kulturele botsings te oorkom, om in hulle eie taal en styl te tolk en om dubbelsinnighede in die oorspronklike weergawe te verduidelik. Wat die tweede komponent (lojaliteit) betref, het sy gevind dat vroulike tolke meer geneig was om so ná moontlik aan die oorspronklike toespraak te bly as manlike tolke. Ten opsigte van werktoestande het sy gevind dat dit vir tolke uit die verskillende groepe essensieel was dat hulle behoeftes in ag geneem word. Met verwysing na "onbetrokkenheid" bevind sy dat jonger tolke meer betrokke raak by emosionele gebeure in die kommunikasieproses.

Zwischenberger (2009:239) kom tot die gevolgtrekking dat die konsep van rol by konferensietolke 'n multidimensionele konstruk is en dat die opmerkings en sieninge oor rol wat uit haar navorsing na vore gekom het, strook met rolvoorstellings wat deur pioniers in tolknavorsing en belangrike tolkinstitusies gemaak is.



#### 2.2.5.4 Insigte uit die domein van gebaretaaltolking

Turner (2004:183) sien taal “altyd en absoluut” as ’n sosiale proses, waar betekenis spruit uit interaksie tussen mense en nie slegs uit die uiting van die spreker nie. As uitgangspunt aanvaar hy dat die opvoedkundige tolk deel uitmaak van die interaksie. Hy stel dit so:

Each participant in talk ‘projects’ their understanding, their vision or their story about the universe through their contributions to talk and interlocutors seek to arrive at a shared image or notion of the world. The more focused the outcome, the greater the mutual understanding achieved. The interpreter enacts the task of re-projecting what each participant independently generates and aims to enable both participants to share a perception of the co-constructed image (Turner 2005:32).

Turner (2004:184) beskryf drie maniere hoe die tolk as medewerker of deelnemer in die kommunikasie gesien word: 1) Sy deel die vloer *met* die ander sprekers (Wadensjö se kommunikatiewe *pas de trois*), 2) die tolk moet saamwerk *met* die proses waarbinne die tolking plaasvind (in die huidige studie die proses van onderrig en leer), en 3) die tolk moet werk *met* insigte uit akademiese navorsing en dit kreatief aanwend en op verskillende situasies van toepassing maak.

Hy verwys (in Harrington & Turner 2000:128) na die opdrag wat tolke dikwels, ook in die opvoedkundige domein, moet hoor: “Vertaal alles net *verbatim*.” Hiervan sê hy: “Such an instruction serves only to underline a lack of awareness of or trust in interpreting procedures, and a lack of appreciation of what must occur in the very nature of the process of interpreting.”

Voorts wys Turner (2004:183) hoe tolkteoretici oor rol beweeg het van ’n meganiese beeld en uiteindelik uitgekom het by ’n helder besef dat vir effektiewe gemeenskapstolking ’n interaktiewe en deelnemende ingesteldheid normaalweg nodig is. “This is part of the story that interpreters and interpreting theorists have been seeking to develop over the last decade or so: that making meaning is a co-operative venture.” Hy gee egter toe dat navorsers nog presies moet uitwerk hoe drieledige, veelvlakkige tolkinteraksie in die opvoedkundige domein uitspeel.

Turner sien tolking as ’n dinamiese proses waarbinne die tolk van oomblik na oomblik keuses moet maak. Hy beskou die rol van die tolk as “afhanklik en voorwaardelik” deurdat partye in die kommunikasie hulle rol van oomblik tot oomblik relatief tot mekaar uitoefen (2005:33). Turner (2004:181) beskryf die rol van die tolk verder as: “a weaver-together of narratives [...] a connector of people”. Die taak van die tolk sien hy as “working with others i.e. actively bringing them into the process of negotiating meaning, to share triadic communicative events where participants constantly align and re-align themselves in complex kaleidoscopic ways to achieve their collective communicative goals.”

Hy wys daarop dat die mag en status van tolke in tolkomgewings verskil na die mate waartoe daar deelname en interaksie binne die kommunikasie bestaan. Om uit te werk hoe rol in 'n gegewe kommunikatiewe situasie moet uitspeel, is die belangrikste vraag volgens Turner: Wat probeer ons bereik met die interaksie? Dis ook belangrik om te kyk na die struktuur en die tekstuur van die interaktiewe geleentheid, die beperkinge en eienskappe van die omgewing, die plek waar dit plaasvind en die institusionele omgewing. Wilcox en Shaffer (in Swabey & Mickelson 2008:69) sê hieroor die volgende: "We need to become aware of our biases, aware of our power, and aware of our creative acts of meaning co-construction, and in so doing move towards an active and conscious neutrality." Winston (in Swabey & Mickelson 2008:69) kom tot die gevolgtrekking dat: "The role of the [community] interpreter is complex and requires interpreters to have critical thinking, self-assessment and reflective skills."

### **2.2.5.5 Ten slotte**

Alhoewel Angelelli (2004b:149) die onsigbaarheid van tolke as 'n wanbegrip afmaak, wys sy daarop dat die graad van interaksie van tolksituasie tot tolksituasie verskil en nie altyd ewe ooglopend is nie. Dit is daarom belangrik om deur navorsing te bepaal presies hoe dit plaasvind binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid en hoe dit tussen klaskamers onderling verskil. Vir navorsing oor rol in verskillende tolkdomeine beklemtoon Pöchhacker (2004a:149) die belang van gedetailleerde, deskriptiewe ontleding van rol in die verskillende kontekste van interaktiewe kommunikasie.

### **2.2.6 Professionaliteit**

Vanweë die normatiewe aard daarvan, is rol 'n integrale deel van professionele etiese en gedragskodes. Professionaliteit word dus gedefinieer deur rol (Rudvin in Kent 2004:194). Hierdie wedersydse verhouding tussen rol en professionaliteit vind uitdrukking in Goffman (1961 in Wadensjö 1995:115) se siening dat, by 'n ondersoek na *sosiale* rol, dit belangrik is om te kyk na die normatiewe verwagtinge wat met daardie rol geassosieer word. Wadensjö (1995:115) wys daarop dat normatiewe rolverwagtings nie net verwys na die verwagtinge van een persoon nie, maar na die verwagtinge van 'n opstelling van persone. Feinauer (2005) wys daarop dat professionaliteit die aanvaarding van 'n verpligting teenoor die breër gemeenskap impliseer en nie net teenoor werkgewers of kliënte nie. Dit behels die bemeestering van intellektuele vaardighede en 'n hoë standaard van optrede en werkverrigting. Hierdie waardes het 'n invloed op die rol van tolke en hulle siening en verwagtinge van hulleself vanweë die hoë status, aansien en positiewe reputasie wat professionele liggame geniet. In Tolkstudie is rol en professionalisering baie nou verwant.

### 2.2.6.1 Metatekste – professionele kodes

Cornelia Zwischenberger (2009:239) haal Diriker (2003, 2004) aan wat daarop wys dat:

... the identity, image and status of simultaneous conference interpreters are shaped in the way the profession, or the professional, is presented in the relevant oral or written discourse, produced by outsiders as well as insiders.

Diriker (in Zwischenberger 2009:239) verwys hierna as “metadiskoerse”. Dit verwys nie net na gepubliseerde navorsing en tekste in Tolkstudie nie, maar ook na etiese en gedragskodes wat deur die onderskeie professionele liggame wêreldwyd aangeneem is. Diriker wys daarop dat hierdie tekste nie waarde-neutraal is nie, maar die sieninge en beskouinge van ’n sekere gemeenskap verteenwoordig. In aansluiting hierby noem Kent (2004:201) professionalisering ’n “raced, gendered, and classed endeavour”.

Een van die belangrikste van hierdie metatekste is die Professionele Etiese Kode van die AIIC wat in 1957 aanvaar is (Pöchhacker 2004a:164). Die AIIC is die invloedrykste instansie in konferensietolking. Zwischenberger (2009:53) wys daarop dat die totstandkoming daarvan in 1953 die tolkberoep amptelik geprofessionaliseer het.

Instansies vir vertalers en tolke bestaan ook in die verskillende tolkdomeine, soos die *Registry of Interpreters for the Deaf, Inc.* (RID) vir gebaretaaltolke in die VSA. Die RID se Etiese Kode (1965) is in 2005 vervang met die Professionele Gedragskode (Kent 2004:201).

Deur etiese en gedragskodes word sekere standaarde en kritieke vaardighede vir tolke voorgeskryf. Praktisyns word deur ’n proses van akkreditering getoets en kry so amptelike status as professionele tolke en lede van dié organisasies. Die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (SAVI) het slegs ’n algemene kode waaraan alle lede hulle moet verbind (sien Addendum D). Boers (2012) en Blaauw (2012) het in e-posse te kenne gegee dat SAVI ’n generiese kode in die vooruitsig stel wat in die verskillende domeine ’n stel verwante regulasies sal hê. Dit resoneer met tolkskrywers soos Elghezouani (2004) se siening dat etiese kodes domeinspesifiek moet wees. Addendum E is ’n konsep etiese kode vir tolke wat tans in ’n proses van bespreking en oorweging voor SAVI dien.

Le Roux (2007) behandel in haar Meesterstesis oor die rol van die klaskamertolk aan die Universiteit Johannesburg (UJ) etiese en gedragskodes van verskeie professionele tolkverenigings. Sy vind bewyse van, in Leinonen (2004:239) se woorde, “the tightrope between neutrality and impartiality”. Roy (2000:103) meen dat tolke ongemaklik is met hulle rol omdat die geleiermodel dikwels verskillend geïnterpreteer word. Tolke voel aan dat ’n groter mate van

betrokkenheid soms in 'n tolksituasie nodig is. Roy (2000:104) merk in die verband op: “Standards of practice have developed before we really knew what it is interpreters do.”

Diriker (in Le Roux 2007:71) wys op die teenstrydigheid van professionele gedragskodes, naamlik dat, alhoewel hulle streng reëls bevat en 'n algehele verbod plaas op byvoegings of inmenging van enige aard, effektiewe en volledige kommunikasie telkens van die tolk vereis word. Gedrag word as eties of oneties afgemaak, maar aanvaarbare gedrag vir tolke word nie werklik omskryf nie.

Leinonen (2004:229–236), in 'n ondersoek na etiese kodes vir hoftolke, verklaar: “The requirement of *accurate* and *reliable* interpretation is [...] one of the leading ideals in the interpreter's profession; the *objectivity* of the interpretation is raised to a central position in constructing the role of the interpreter in [...] ethical rules” en “*neutrality* and *impartiality* are the ideological home ground upon which the professions of interpreters [...] have been building for ages.” Leinonen skryf dit deels toe aan die ideologie rakende kommunikasiemodelle of interaksie wat etiese kodes begrond en wat help bou het aan die beeld van die professie. Sy wys daarop dat die studies van onder andere Wadensjö (1998) en Hale (2004) aanleiding gegee het tot die herdefiniëring van rol en getoon het dat bestaande norme nie noodwendig in die praktyk gevolg kan word nie.

Leinonen (2004:237) praat in dié verband van Wadensjö (1995) se siening van die gaping tussen professionele ideologie en praktyk en die feit dat die idee van dialogiese kommunikasie nog nie in die praktyk posgevat het nie. Sy doen aan die hand dat die praktyk ondersteun behoort te word deur 'n professionele ideologie: “interaction is not described explicitly”. Leinonen (2004:238) haal Rudvin (2002) aan wat voorstel dat die neutraliteitsparadigma in tolking net soos die ekwivalensiemite in vertaalstudies uitgedaag moet word. Ware professionalisme lê daarin dat norme bevraagteken en nie simplisties beskou word nie. Volgens haar (2004:239) bestaan norme en kodes uit drie dele: 1) die vereistes wat aan die tolking gestel word, 2) die gespreksstruktuur van die tolkgemedieerde geleentheid en 3) die institusionele vereistes van elke omgewing en die voorskrifte wat vir taalgebruik geld.

Turner en Brown (2000:156) doen aan die hand dat “betrokkenheid” in kodes ingeskryf en konsekwent gehandhaaf moet word. As etiese kodes so herskryf word dat dit die aktiewe koördinerende rol van die tolk verskans, sal dit nie die verbruiker se onafhanklikheid ondermyn nie (2000:160). Die navorsers meen dat dit belangrik is om die verantwoordelikheid van die tolk vir die bestuur en fasilitering van die kommunikasie in etiese kodes te erken en te verskans. Hulle verwys na die Council for the Advancement of Communication with Deaf People (CACDP) se etiese kode wat in 1995 gelui het:

Interpreters shall interpret *truly and faithfully* and to the best of their ability between the parties *without anything being added or omitted* from the meaning...

Teen 2000 het die kode soos volg gelui:

... to take appropriate steps to ensure *good communication* is facilitated between people who have *different linguistic and cultural backgrounds*. Such steps should always be taken in as professional and *unobtrusive* a manner as possible.

Dié positiewe ontwikkeling het egter nie in die huidige gedragskode van die NRCPD<sup>17</sup> (1 Januarie 2010), wat die kode van CACDP<sup>18</sup> vervang het, neerslag gevind nie. Dit lui:

You should strive to ensure that *complete and effective communication* takes place; you should *not add nor take anything away* from the *intended meaning* and should keep to the *spirit* of what is said or signed.

Volgens Green (2012) moet ASLI-lede<sup>19</sup> ook aan die gedragskode van die NRCPD voldoen.

#### **2.2.6.2 Professionalisering as proses: 'n gedeelde verantwoordelikheid**

Kent (2004:194) definieer professionalisering as 'n *proses* van institusionalisering deur die daarstel van 'n makrososiale struktuur wat met ander institusionele strukture soos regerings, howe, skole, universiteite en maatskaplike diensverskaffers kan onderhandel. Sy sien egter die standaardisering van die praktyk deur etiese kodes as 'n *moontlike* uitkoms van professionalisering en nie 'n inherente of outomatiese uitkoms nie. Die proses van institusionalisering sal die manier van dink oor tolke en gebruikers van die tolkdien bevestig of verwerp deur grense daar te stel vir die konstruksie en uitleef van identiteite. Sy wys op die belangrikheid daarvan dat die verband tussen strukturering (dit is die daarstel van beleide, riglyne en kodes) en die praktiese implementering daarvan in die kommunikatiewe situasie oordeelkundig en deurdag aangepak moet word (Kent 2004:194).

Elghezouani (2004:222) meen dat professionalisering behels dat spesifiek en presies bepaal moet word wat die funksie van 'n tolk binne 'n bepaalde tolkomgewing is en in werklikheid kan wees. Dit is daarom nodig om te kyk na die funksies en doelwitte van die tolkeleentheid en die sosioverbale kompleksiteit wat in verskillende kontekste geld.

In haar inleiding tot *Critical Link 4*, wat handel oor professionalisering in gemeenskapstolking, haal Wadensjö (2004:2) Parson (1964) se klassieke definisie van 'n professionele persoon aan en

<sup>17</sup> National Registries of Communication Professionals working with Deaf and Deafblind people.

<sup>18</sup> CACDP is die eksamineringspaneel vir gebaretaalkwalifikasies terwyl die NRCPD die nasionale registrasie-owerheid vir professionele persone is wat met dowe werk. Dit was voorheen as die IRP (Independent Registration Panel) bekend.

<sup>19</sup> Association of Sign Language Interpreters.

sonder drie eienskappe van professionalisme uit: 1) emosionele neutraliteit (alle kliënte word gelyk behandel), 2) dienste word gelewer in die kollektiewe belang en is beperk tot die feitelike diens, en 3) professionaliteit word verwerf deur opleiding – dit is nie 'n aangebore bate nie. Sy kom tot die gevolgtrekking: “Arguably, education is the main path through which people achieve specialist knowledge and hence can claim professional authority.”

Volgens haar is dit wenslik en noodsaaklik dat tolke sterk verbind moet wees aan die norme van hulle rol. Sy beywer haar vir outentieke navorsing om insigte te verkry in die werk van 'n tolk en beskou dit as noodsaaklik om die beroep se professionaliteit uit te bou. Die siening van tolking as 'n vorm van vertaling laat, volgens haar, nie ruimte vir die onvoorspelbaarheid van menslike kommunikasie en vir die evaluering van die sosiale organisering van kommunikasie tussen mense nie. Norme van sosiale interaksie moet ook aandag geniet. Sy gebruik die term “institutionalized altruism” wat beteken dat die professie so georganiseer moet wees dat die belange van die gebruikers van die diens voorkeur geniet.

Perez en Wilson (2004:93) wys op die belangrikheid daarvan om staatsamptenare (of dosente, in die onderhawige studie) op te lei om professioneel met tolke te werk. Fundamenteel gaan dit daaroor dat almal in die tolksituasie in staat gestel moet word om as 'n professionele span saam te werk en sodoende 'n professionele diens te lewer.

Dean en Pollard (2005:278) sê in 'n bespreking van die effektiwiteit van tolkdienste vir verbruikers: “Exchange with consumers is critical in developing a shared understanding [...] Consumers know little about what interpreters really do on the job, how well they do it and how consumers can more effectively collaborate with these practice professionals toward better service outcomes.” Insette van verbruikers en begrip van wat tolking behels, is nodig om professionaliteit te verseker.

Hierdie wisselwerking word ook deur Turner (2004:182) onderskryf. Hy beskou dit as essensieel dat die verhouding tussen tolke en gebruikers van die diens as deel van 'n behoorlike model in 'n etiese kode vervat word. Hy het deur kwalitatiewe navorsing onder Engelse gebaretaaltolke die waarde gesien wat tolke aan 'n kode heg (Turner & Tate 1997). Hy sien die doelwit van professionalisme as: “... seeking to bring primary participants to an overt and active appreciation of the interpretive work – the fine-grained semantic, pragmatic and discursal navigation and management – in which the practitioner is engaged” (Turner 2004:182). Die strewe na professionalisering sien hy as 'n siklus van bemagtiging deur navorsing, opvoeding, bestuur, praktyk, terugskouing en regulering. Van dié siklus sê Turner (2004:189): “It behaves as continuously self-regenerating [...] and requires a state of permanent dialogue.”

Pöchhacker (2004b:11) sien professionalisering en navorsing ook as komplementêr. Ortega Herráez et al. (2007:164) is van mening dat dit op die skouers van akademici rus om met navorsing 'n groter bewustheid by beleidmakers te kweek van wat tolking is. In hierdie proses moet sowel formele as *ad hoc*-kursusse buigsaam en pragmaties ontwerp word om alle tolke in die gemeenskap te bereik en hulle aan te moedig om hulle te beywer vir die professionalisering van die beroep.

Teen die agtergrond van professionalisme en die normatiewe aard van tolking ontstaan die vraag nou: Wat is goeie tolking? In die bespreking wat volg sal kwaliteit en die verskillende modelle en konstrunkte wat dit onderlê, kortliks ondersoek word. Dit sal gedoen word na aanleiding van navorsing in die konferensie- en die gemeenskapsdomein en spesifiek oor gebaretaaltolking. Die verskillende faktore wat kwaliteit beïnvloed, verhinder en bepaal, sal aandag geniet. Die bespreking sal afsluit met 'n blik op die toepassing van kwaliteitmaatstawwe vir opvoedkundige tolking aan die NWU.

## 2.2.7 Kwaliteit

In die breë landskap van Tolkstudie is kwaliteit 'n sentrale onderwerp wat nou verweef is met bykans al die aspekte van die proses en produk van tolking. Volgens Grbić (2008:240) word dit gekenmerk deur teenstrydige perspektiewe en konstrunkte. Dit is 'n relatiewe begrip: relatief tot die assessor, die tolktipe, die situasionele opstelling en ook die maatstaf wat binne die gegewe konteks geld. Dit word beïnvloed deur subjektiewe oordele of eerste indrukke, vooropgestelde idees en persoonlike gevoelens, stereotipes en emosies. "Quality in [interpreting] is an essentially relative and multi-dimensional concept which can and must be approached with different evaluation methods from a variety of perspectives" (Pöchhacker 2004a:153).

Gile (1995:34) is van mening dat daar basiese konsensus bestaan oor die voorvereistes vir kwaliteit in alle kontekste, naamlik "*ideational clarity, linguistic acceptability, terminological accuracy as well as fidelity on one side and appropriate professional behavior on the other.*" Hy verwys egter na studies (Gile 1985) waarin groot verskille tussen die persepsies van verskillende beoordelaars oor die aantal foute in 'n tolkaflerwing na vore gekom het. Wadensjö (1998:287) wys daarop dat begrippe soos "effektiwiteit", "normaal" en "genoegsaam" van kultuur tot kultuur verskil en 'n bykomende rede is waarom daar in die praktyk nie 'n uniforme kriterium kan wees vir wat die term "goed" beteken nie. Grbić (2008:252) kom egter tot die gevolgtrekking dat, alhoewel daar geen korrekte definisie vir kwaliteit in tolking bestaan nie, dit nie beteken dat kwaliteit en kwaliteitbeheer nie iets is wat nagestreef behoort te word nie.



In 'n bespreking van die verskillende teorieë oor kwaliteit en die verskeidenheid maatstawwe wat daarvoor bestaan, verwys Grbić (2008:236) na konsepte soos gehaltebeheer en kwaliteitversekering en vind sy in die veld van organisatoriese teorie en bestuurstudie 'n *finalistiese*<sup>20</sup> benadering tot kwaliteit, waar die ooreenkoms tussen doelwit en uitkoms nagestreef word. Sy haal Gile se definisie van kwaliteit aan, naamlik “the mean of differently weighted quality parameters including informational fidelity, correct language of the target text, voice quality and booth manners” (Grbić 2008:237). Sy verwys na die tipologie van kwaliteit soos ontwikkel deur Harvey en Green (1993), naamlik kwaliteit as *uitsondering*, as *perfeksie* en as *gepas vir die doel* (Grbić 2008:241). Uit hoofde van laasgenoemde word kwaliteit getoets aan die hand van die gepastheid van die diens vir die doel waarvoor dit verkry is en of daar aan kliënte se verwagtinge voldoen is. Sy haal Kurz (2001) aan: “Quality must begin with customer needs and end with customer perception” (2008:248). Die risiko hieraan is egter dat kundigheid en die vermoë om kwaliteit te beoordeel aan persone toegedig word wat nie noodwendig daarvoor beskik nie. Kliënte se verwagtinge in die verskillende toekomgewings verskil verder so baie dat dit die tolk in 'n lojaliteitskrisis plaas. Grbić kom tot die slotsom dat hierdie maatstaf gekoppel moet word aan die opvoeding van verbruikers sodat diensverskaffers uiteindelik duidelik gedefinieerde standaarde en doelwitte kan formuleer.

Wadensjö (1995:49) huldig 'n soortgelyke siening, naamlik dat “goed” of “sleg” gesien moet word teen die agtergrond van goed gedefinieerde doelwitte en dat dit verskillend gemeet moet word in verskillende kontekste. Sy wys daarop dat wanneer tolkvaardighede getoets word, twee tekste (bron- en doelteks), wat inligting gee oor woordeskat en geheue, in wese getoets word. Daar is egter aspekte wat nie so getoets kan word nie, byvoorbeeld tydsberekening, die tolk se vermoë om te medieer, om 'n gemeenskaplike fokus op interaksie te skep en te handhaaf of om die illusie te handhaaf vir deelnemers dat hulle deelneem aan niegemedieerde interaksie. Boonop moet die vraag gevra word: Is hierdie eienskappe altyd dieselfde/ewe belangrik of wissel die belang daarvan na aanleiding van die konteks of die opstelling van die sprekers? Wadensjö (1998:274) noem ander faktore om kwaliteit te meet, soos die tolk se vermoë om stemtoon te moduleer, om die rigting waarin sy kyk<sup>21</sup> en haar liggaamsposisie bewus in interaksie te gebruik en om haar aanvoeling te gebruik vir wat Ericson en Schultz (1982) “kairos” noem: “the right time, the *now* whose time has come”. Sy meen dat die tolk se vermoë om van oorgange tussen sprekers gebruik te maak noodsaaklik is vir die sosiale organisasie van interaksie in die gemeenskapsdomein.

Pöchhacker (2004a:153 e.v.) gee 'n nuttige oorsig oor navorsing oor kwaliteit in Tolkstudie in die konferensie- sowel as die gemeenskapsdomein. Hy wys daarop dat dit so onlangs as 1981 vir die eerste keer aangepak is. Bühler het in 1986 in 'n seminale navorsingsprojek die kriteria van

<sup>20</sup> Hierdie siening verwys na die bereiking van doelwitte en die verbetering van kwaliteit in die algemeen deur die optimale gebruik van hulpbronne en koste-analises (Grbić 2008:236).

<sup>21</sup> Wadensjö verwys hierna as “gaze behavior”.



kwaliteit onder tolke (lede) van die AIIIC probeer bepaal. Sy het 'n ooreenkoms gevind tussen die verwagtinge van tolke ten opsigte van kwaliteit en die verwagtinge van die gebruikers van die tolkdienste.

In haar empiriese opvolgstudies kon Kurz (1989) net 'n korrelasie met sommige van Bühler se kriteria vind. Verwagtinge van gebruikers ten opsigte van die meeste kriteria was aansienlik laer as dié van die tolke en het grootliks in die verskillende domeine gevarieer (Pöchhacker 2004a:155). Verbruikersverwagtinge het verder aansienlik gevarieer na aanleiding van ouderdom, geslag, aantal deelnemers aan die kommunikasie en ervaring van tolking.

Navorsers het gaandeweg aangetoon dat verwagtinge van tolkgebruikers onrealisties was. Collados Ais het met haar navorsing in 1998 en 2002 gevind dat kwaliteitskriteria verder ook interafhanklik is: luisteraars sal inhoudelike foute miskyk by 'n lewendige en vloeiende tolkaflewering terwyl hulle niebestaande foute sal identifiseer as die tolkaflewering eentonig is. Dit was ook duidelik dat die sogenaamde intertekstuele perspektief (bron-doeltekst-korrelasie) getemper is deur funksionele oorwegings en dat kwaliteit verskillend deur verskillende gebruikers van die diens gesien word. Pöchhacker (2004a:156) verwys in dié verband na "quality under the circumstances". Hierdie siening reflekteer Gile (1995:33) se siening van kwaliteit, naamlik dat die vertaalhandeling bestaan uit "inhoud" en "verpakking". By simultane tolking verwys verpakking na die styl van die tolk. Is die aflewering lewendig en kom die tolk selfversekerd voor of is die aflewering monotoon? Hy is van mening dat goeie verpakking die impak van 'n toespraak kan versterk, maar dat dit ook 'n verdraaide beeld van kwaliteit tot gevolg kan hê.

Ten slotte haal Pöchhacker (2004a:157) Wadensjö (1998:287) se stelling aan: "Different activity types with different goal structures, as well as different concerns, needs, desires and commitment of primary parties, imply various demands on the interpreters."

Hieruit volg dat insiggewende idees oor kwaliteit moontlik uit die domein van gebaretaaltolking na vore kan kom wat vir opvoedkundige tolking soos dit in die huidige konteks gedefinieer word, van waarde kan wees.

### **2.2.7.1 Gebaretaaltolking**

Locker McKee (2008:1), 'n navorser oor gebaretaaltolking, noem kwaliteit "a contested concept". Dit word verskillend beskryf en hang af van die motiewe, behoeftes en kennisbasis wat navorsers na getolkte interaksie bring. Effektiewe of kwaliteittolking gaan volgens haar oor meer as linguistiese oordrag of bron- en doelteksekwivalensie. Dit is subjektief en multidimensioneel en kan slegs bestudeer word deur te ondersoek hoe dit pragmaties in kontekste uitdrukking vind.

Locker McKee (2008:1) wys daarop dat dowe gebruikers meer gewig plaas op 'n kulturele verbintenis en *rapport* tussen hulle en die tolke.<sup>22</sup> In hierdie konteks is dit dus – volgens gebruikers van tolkdienste – 'n kombinasie van linguistiese, affektiewe en interaktiewe elemente wat goeie tolking uitmaak. Sy haal studies van Marschark et al. (2004) aan wat ondersoek instel na die betroubaarheid van gebruikers se beoordeling. 'n Neiging is onder dowe studente waargeneem om die inligting wat hulle ontvang te oorskat. Sy (2008:2) kom tot die gevolgtrekking:

Quality in interpreting, as defined by apparently well-formed, complete target language texts and positive consumer perception of comprehensibility, is not necessarily synonymous with effective mediated communication as measured by quality learning outcomes, in the educational context.

Locker McKee (2008:3) eggo Wadensjö se siening met die stelling: “frameworks for evaluating successful interpreting have moved away from a text-oriented error-analysis approach to a discourse-based approach which emphasises how communication is achieved in the context of interaction between participants in particular situations.” So 'n benadering erken die tolk se invloed in die opsig dat sy 'n keuse kan uitoefen tussen moontlike interpretasies en in die verantwoordelikheid vir die vloeï van die interaksie deel.

Dean en Pollard (2005) het met hulle navorsing bevind dat daar 'n verband bestaan tussen tolkervaring en 'n groter begrip vir die verskillende verwagtinge van tolking in verskillende situasies en dat dit van die interpersoonlike dinamika van elke opstelling afhang (in Locker McKee 2008:10).

### 2.2.7.2 Wat beïnvloed kwaliteit?

Kwaliteit in tolking het tydens die vyfde *Critical Link*-konferensie in April 2007 in Australië onder die soeklig gekom. Die belang van opleiding en indiens-ontwikkeling as *sine qua non* vir kwaliteitstolking is beklemtoon, asook die wedersydse begrip van rol in die kommunikatiewe situasie deur al die gespreksgenote.

Ozolins en Hale (2007:3) kom tot die gevolgtrekking dat tolkkwaliteit nie die uitsluitlike verantwoordelikheid van tolke is nie. “Each speaker needs to assume responsibility for what they say and how they say it.” Daar is ook 'n plig op werkgewers van tolke in die verskillende stelsels waarbinne tolking plaasvind. Opvoedkundige instansies moet die nodige bronne en ondersteuning gee, terwyl navorsers moet sorg dat hulle navorsing relevant bly en dat dit toeganklik is vir die praktyk. Tolke moet self verantwoordelikheid dra vir hulle ontwikkeling.

<sup>22</sup> Locker McKee gebruik in hierdie verband die term “attitude”. Dit verwys na betroubaarheid, respek (hantering van mag), “engagement” en “rapport” met gebruikers deur 'n toepaslike persoonlike houding jeens en hantering van die kliënt.

Locker McKee (2008) het, deur middel van vraelyste, die mening van 30 tolke (lede van NZSTI en SLIANZ)<sup>23</sup> in Nieu-Seeland oor kwaliteit getoets na aanleiding van vier vrae, naamlik:

1. Wat is kwaliteitstolking?
  2. Wat maak kwaliteit in tolking moontlik?
  3. Wat verhinder kwaliteit?
  4. Is die konstruk van kwaliteit dieselfde in alle omstandighede?
- Op die eerste vraag het 33% aangedui dat akkuraatheid die belangrikste eienskap is, met professionele en etiese gedrag in die tweede plek (23%).
  - Op die tweede vraag het 87% aangedui dat agtergrondkennis van inhoud en konteks die belangrikste instaatstellende faktor is. Drie en veertig persent (43%) het opleiding en professionele ontwikkeling as die belangrikste faktor geïdentifiseer.
  - Op die derde vraag het 50% geantwoord dat stres veroorsaak deur 'n wanopvatting oor die rol van tolke die grootste hindernis vir kwaliteit is. Onbekende inhoud en konteks is deur 40% as die grootste hindernis beskou. Aspekte wat met die bronteks verband hou, soos jargon, komplekse of swak struktuur, spoed en aksente, is deur 40% as problematies aangedui.
  - Op die laaste vraag het 73% "ja" geantwoord en 27% "nee" of "gekwalfiseerd nee". Onder laasgenoemde groep was daar die mening dat verskillende doelwitte in kommunikatiewe situasies persepsies beïnvloed. Hulle het daarop gewys dat volledige tolking van die inhoud nie altyd die maatstaf is nie, maar dat aspekte soos affek, motiewe of die skep van 'n gevoel van betrokkenheid ("connection") in sekere situasies belangrik was. Begrip moet bewerkstellig word bo die vlak van linguistiese faktore met verwysing na die sosiale konteks van die kommunikasie. Locker McKee het bevind dat tolke wat buigsame definisies vir kwaliteit voorgestel het, deurlopend meer as vyf jaar ondervinding het.

Kent (2007:67) het met verwysing na tolkprobleme in die Europese parlement die verskynsel van Engels as *lingua franca* as hindernis vir kwaliteit in tolking geïdentifiseer. Sprekers dring daarop aan om nie in hulle eerste taal nie, maar in Engels te kommunikeer en kommunikasie varieer dan voortdurend ten opsigte van kwaliteit. Tolke se werk word bemoeilik omdat hulle vae, kriptiese en inkoherente toesprake moet tolk. Dit het 'n negatiewe uitwerking op die kwaliteit van die tolking en lei weer tot die marginalisering van tolke en uiteindelik die ondermyning van die tolkberoep. Sy meen dat dit belangrik is vir kwaliteitstolking dat sprekers in hul moedertale praat omdat dit positief op die kwaliteit van tolking en die kommunikasie in die breë sal inwerk. Sy ondersoek die ooreenkomste wat tussen konferensie- en gemeenskapstolking oor die spektrum van professionele simultane tolking heen bestaan en vind bewyse onder tolke van "a sense of danger and loss due to

<sup>23</sup> New Zealand Society of Translators and Interpreters en Sign Language Interpreters Association of New Zealand.

an insufficient accomplishment of deep linguistic equality as measured by each member's accomplishment of voice.” Deur die uitbreiding van ’n simultane tolkdienste kan meertaligheid op ’n kulturele vlak geïmplementeer word. ’n Paradigmaskuif op die vlak van die instelling is hiervoor nodig. Sy stel dit baie treffend soos volg: “Contemporary social theory is clear in its lessons that meaning is only fixed when ideology and power seek to make it so [...]” (2007:68).

### 2.2.7.3 Kwaliteit in opvoedkundige tolking aan die NWU

Verhoef (2008b:47 e.v.), in ’n bespreking van kwaliteit aan die NWU, wys op die belang vir die NWU om ’n eie definisie vir kwaliteit te ontwikkel vir al die funksies en vlakke van die tolkdienste, naamlik operasioneel, normatief en strategies. Na aanleiding van die werk van Combe en Botchen (2004) kom sy tot die gevolgtrekking dat die parameters van kwaliteit vir die verskillende domeine wat op die diens as geheel betrekking het, as maatstawwe gebruik moet word. Die maatstawwe wat vir kwaliteit in hoër onderwys neergelê is, is “gepastheid *vir* doel”, “gepastheid *van* doel”,<sup>24</sup> “waarde vir geld” en “transformasie”. Hierdie parameters moet egter prakties werkbaar gemaak word in die domein van opvoedkundige tolking aan die spesifieke instelling. Sy sien kwaliteitsbestuur aan die NWU as ’n hibriede vorm tussen proses- en produkmeting. Sy verwys na die AICC se siening van kwaliteit as “funksie van kommunikasie”. Die vraag moet dus uiteindelik wees: “Is klaskamerkommunikasie suksesvol deur die tolkdienste gefasiliteer?”

Wat die vaardighede van tolke betref, word van SAVI se rooster (sien addendum F) gebruik gemaak. In hoofsaak word drie elemente getoets, naamlik inhoud, vorm en vaardigheid. Dit word gebruik vir sowel die proses as die produk. Met verwysing na Kalina (2005) se aanbeveling dat die omringende prosesse ook in ag geneem moet word, is kwaliteitsbeoordeling ’n allesinsluitende siening van die hele tolkhandelinge, asook opleiding, indiensneming, onderhandelinge, voorbereiding, logistiek en die proses self. Alle rolspelers is by kwaliteitbeoordeling betrokke. Prosesse word deeglik op mikro- en makrovlakke gedokumenteer vir deurlopende, sikliese evaluering van die besigheidsprosesse en die aanpassing en verbetering daarvan. Verhoef kom tot die gevolgtrekking dat dit nie vir die tolkdienste aan die NWU moontlik is om ’n enkele strategie te volg nie. ’n Multiparadigmabebanding is nodig. Sy gee toe dat die belyning van die verskillende aspekte ooreenkomstig ’n eenvormige, duidelik gedefinieerde doel steeds ’n uitdaging bly.

### 2.2.8 Perspektief

In die voorafgaande bespreking is opvoedkundige tolking binne die breër tipologie van tolking geplaas en is die teorie daarvan verken met spesifieke verwysing na rol, professionaliteit en kwaliteit. Die interafhanklikheid van hierdie drie konsepte en die sentrale posisie wat dit in

<sup>24</sup> Vertaling uit Engels van die terme: “fitness for purpose” en “fitness of purpose”.

Tolkstudie inneem, is verreken. Daar is deurlopend in die literatuur bewys gevind van 'n beroep deur navorsers en teoretici dat tolking binne die kommunikatiewe geleentheid empiries ondersoek moet word, omdat die elemente van die kommunikasie en die kompleksiteite daarvan uniek aan elke omgewing is. Verder is daar 'n deurlopende tema van 'n wegbeweeg van 'n monolinguietiese oordragmodel van taal en tolking waar betekenis gesitueer is op die inhoudelike vlak van woorde, na 'n model waar betekenis sosiaal in die interaksie en responsiwiteit van tolkgemedieerde kommunikasie bestaan.

Die fokus van die studie word nou verplaas van Tolkstudie na die domein van die Opvoedkunde en sleutelidees wat uit navorsing in akademiese geletterdheidstudies na vore gekom het.

## 2.3 Onderrig en leer

Die doel van hierdie studie is deels om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen opvoedkundige tolking en die eienskappe van effektiewe onderrig en leer. Indien bevind word dat so 'n verband bestaan, wil die navorser die aard daarvan ondersoek en beskryf. As uitgangspunt word aanvaar dat opvoedkundige tolking volledige moedertaalonderrig fasiliteer. Die studie word gerig deur die hipotese dat hierdie feit daartoe lei dat studente 1) die vakinhoud beter verstaan, 2) beter met die klaskamersituasie identifiseer en 3) tyd bespaar in die leerproses.

By 'n nadere beskouing van navorsing in onderrig en leer en die verwerwing van akademiese geletterdheid is daar sekere begrippe wat onderling met mekaar verband hou. Hierdie begrippe sluit in: *affek*, *toeganklikheid*, *deelname* en *identiteit*. Dit is juis hierdie aspekte wat volgens Pöchlacker (2011) as uitgangspunt kan dien in 'n ondersoek na die effektiwiteit van tolking in 'n opvoedkundige omgewing.

Gile (2011) stel voor dat *rol*, *asimmetriese magsverhoudinge* en die eienskappe van *kommunikasie* en *interaksie* in 'n klaskamer as moontlike vertrekpunte vir navorsing in opvoedkundige tolking dien. Hy sê hieroor: "Some of these issues require an exploration of the literature of education science." Wat hier volg, is 'n basiese verkenning van hierdie idees na aanleiding van belangrike navorsing in Opvoedkunde. Jacobs (2005:476) wys daarop dat akademiese geletterdheid gesitueer is waar taal en leer bymekaarkom: op die raakvlakke tussen taal en vakinhoud. Sekere sleutelidees in akademiese geletterdheidstudies dien dus as basiese vertrekpunt vir 'n ondersoek na onderrig en leer.

Die onderhawige studie is primêr binne die veld van opvoedkundige tolking geplaas. Die rolle van die verskillende gespreksdeelnemers in die interaksie moet daarom ondersoek word binne wat

Goffman (1961 in Wadensjö 1998:84) die *situated activity system*<sup>25</sup> noem. Vir die doeleindes van die onderhawige studie is dit die interaksie binne die tersiêre klaskamer. Dit is dus hierdie sisteem wat die basiese eenheid van die ondersoek uitmaak.

### 2.3.1 Klaskamerdiskoers

Van der Westhuizen (2011) wys daarop dat die tradisie van klasgee as eenrigtinggesprek deur Bakhtin (1984) as tipies van 'n monologiese wêreld beskryf word waar die idees van ander, as objekte van verteenwoordiging, nie erken word nie. Die dosent is hoofsaaklik aan die woord en kurrikula verteenwoordig "vaste draaiboeke wat interaksies beheer". Van studente word verlang om "pasklaar antwoorde te resiteer". Met verwysing na die onderskeid tussen monologiese en dialogiese kommunikasie sien Wadensjö (1998) klaskamerkommunikasie ook as deels monologies. Sy vergelyk dit met 'n konferensie of die uitspraak van 'n regter. Sy gee egter toe dat dit van situasie tot situasie, departement tot departement en vak tot vak verskil. Die grootte van klaskamers, die aantal deelnemers en selfs die posisie van die tolk binne die opstelling sal 'n invloed hierop hê. Van der Westhuizen bepleit egter 'n gesprekspedagogiek vir hoëronderrig-leromgewings. Dit behels aktiewe deelname en 'n variasie in organisasie en vloei. Die onderrigstyl is sensitief vir gesprekshandeling en gesprekstegnieke word aangewend om leer te bevorder. Dit is ook ingestel op die ontwikkeling van studente se gespreksvaardighede.

In haar klassieke handboek *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (1988) sien Cazden (2001:54) klaskamers as komplekse sosiale sisteme waar verskillende doelwitte vir gesprekvoering bestaan. Dit sluit onder andere in: amptelike en nie-amptelike gesprekvoering, instruksionele gesprekvoering, bestuurs- en prosedurele gesprekvoering en in die algemeen "multiple agendas shifting from hour to hour and minute to minute".

Sy beskryf die klaskamerkonteks verder as "asimmetries" met verwysing na die reg van die dosent en studente om te praat en om beheer in die situasie uit te oefen. De Klerk (1995:158) noem dat daar aan tersiêre instellings 'n geleidelike oorgang na gesamentlike verantwoordelikheid en volle deelname is soos studente algaande besef dat hulle insette waardevol is vir leer. Sy haal Allwright (in De Klerk 1995:158) aan wat van tutoriale sê: "[...] learners are not wholly under the control of the teacher. They have some freedom concerning the nature and extent of their participation in class."

Die praatstyl in formele lesings is "final draft" (Barnes in Cazden 2001:61), maar verander na "more exploratory and less final draft", soos wat die praatstyl meer informeel raak. Dit word minder

---

<sup>25</sup> Goffman definieer die term as volg: "face-to-face interaction with others for the performance of a single joint activity; a somewhat closed, self-compensating, self-terminating circuit of interdependent actions."

beplan soos wat gedagtes deur die loop van die gesprek geformuleer word. Cazden (2001:62) verwys na Kuhn wat waargeneem het dat kort sessies bespreking binne 'n periode van 50 minute voorkom en dat dit net sommige gespreksdeelnemers insluit – nooit die hele klas nie. Die tipologie van klaskamerdiskoers toon groot variasie na aanleiding van die hoeveelheid tyd wat die dosent aan individue of groepe bestee. Dit wissel in klaskamers van oomblik tot oomblik en van lesing tot lesing, afhangend ook van die aantal deelnemers aan die kommunikasie.

Van der Walt (2006:4) beskryf die gespreksgeleentheid (*speech event*),<sup>26</sup> bekend as 'n lesing, as iets wat kan verskuif van wat leke sou beskou as “normale gesprekvoering” (groet van individuele studente of informele gesprekvoering met studente) na semibepaalde gesprekvoering (vraesessies of vinnige hersiening van vorige werk) en dan weer na beplande spraak, wat eienskappe van geskrewe teks openbaar. Hoe meer die gespreksvorm van “onbeplan” na “beplan” en die doel van die interaksie na die oordrag van kennis verskuif, hoe minder reageer die dosent op gespreksleidrade. Sy wys daarop dat die doel van klaskamerkommunikasie in veral groot lesingsale nie interaksie nie, maar die oordrag van kennis en insig is.

In 'n ondersoek na die spesifieke kenmerke van gebaretaaltolking in universiteitslesings verwys Napier (2005:87) na Halliday se siening dat formele mondelinge voordragte (soos lesings) gedoen word in 'n styl wat groter ooreenkomste met geskrewe teks as mondelinge teks openbaar. Halliday noem hierdie tekste “leksikaal dig”. Leksikale digtheid van tekste word gemeet deur die *ratio* leksikale (inhoudelike) woorde en grammatikale (funksionele) woorde te bepaal in verhouding tot die totale aantal woorde in 'n teks. Geskrewe tekste bevat 'n groter verhouding inhoudelike woorde en is daarom leksikaal digter as gesproke tekste. Halliday (in Napier 2005:88) haal Ure aan wat bevind het dat die tipiese gesproke universiteitslesing 'n leksikale digtheid van 39,6% het. Napier (2005:91) haal Joost (1967) en Goffman (1981) se studies aan wat wys dat universiteitslesings tipies gekenmerk word deur 'n formele register as gevolg van die gebruik van tegniese terme, langer sinne, strategiese pouses en min interaksie met die gehoor.

Davis (2005:112) beskryf die opvoedkundige konteks as 'n taalintensiewe kontaksituasie waar sosiolinguistiese druk veroorsaak word deur moontlike taaldominansie, hegemonie van kultuur en die diversiteit in die karaktereenskappe van die deelnemers. In die Suid-Afrikaanse konteks verwys Webb (2002) na die “complexity related to the intricate socio-historical and socio-political educational environment” (in Verhoef & Du Plessis 2008b:2).

Binne die konteks van die US en die Fakulteit Regsgeleerdheid verwys sosiohistoriese en -politieke faktore by implikasie ook na heersende taalkwessies en die toepassing van die tweetalige model (T-opsie) (sien 1.3). Dit is weer nou verweef met sosiolinguistiese kwessies soos

<sup>26</sup> 'n Term wat deur Hymes (1974) gemunt is en verwys na die spesifieke gesprek binne 'n gespreksituasie (Angelelli 2000:585).



besluite oor die taalgebruikstoewysing<sup>27</sup> in klasse, die gebruik van leenwoorde, die voorkoms van herhaling en wat Davis (2005:115) “linguistiese inmenging”<sup>28</sup> noem.

Van der Walt (2006:4), in 'n bespreking van die T-opsie aan die US, wys daarop dat die spesifieke vorm van kodewisseling<sup>29</sup> wat hier by dosente en studente aangetref word, verskil van dié in normale gespreksvoering. In hierdie konteks vind dit meer bewus en doelbewus plaas om óf uit te brei op kognitief uitdagende inhoud óf om bloot in die ander taal te herhaal. Kodewisseling in dié konteks is altyd formeel en bewus. Besluite oor wanneer om kodes te wissel hang ook af van die dosent se gemak in die tweede taal (Van der Walt 2006:5).

In 'n ondersoek na tolking as 'n kommunikatiewe geleentheid, behandel Angelelli (2000:584) Hymes (1974) se “etnografie van kommunikasie” en die verskillende komponente wat kommunikasie tipeer. Hymes verwys na die basiese eenheid van ondersoek as 'n “speech community”.<sup>30</sup> In hierdie opstelling is die doel van die kommunikasie sentraal. Hébert (2004:4) pas hierdie siening op die universiteitsklaskamer toe en wys daarop dat die doel in hierdie konteks pedagogies is. Hymes meen dat die konteks en die gemeenskap in ag geneem moet word by 'n ondersoek na die aard van die kommunikasie: Hoe lyk die studentedemografie met betrekking tot taal en kulturele agtergronde? Hoe vergelyk hulle taalvaardighede en agtergrondkennis? Hébert verwys na Hymes se siening dat navorsing in tolking meer op kommunikatiewe situasies as op teks moet fokus, veral in die opvoedkundige konteks wat gekenmerk word deur “fair and constructive critical engagement with issues of difference and sameness” (Babbitt in Hébert 2004:9).

### 2.3.2 Kultuurverskille in die klaskamer

In haar tipologie van tolking wys Alexieva (in Pöschhacker & Shlesinger 2002:221) daarop dat die oorkoepelende faktor tussen verskillende tolkomgewings die feit is dat dit altyd kommunikasie tussen kulture behels en dat dit in alle situasies nodig is om die aard van die tolkgebeurtenis te bepaal en om te kyk hoe universele *versus* kultuurspesifieke aspekte onderling met mekaar verband hou.

Cazden (2001:67) wys daarop dat klaskamerdiskoers normaalweg (elektroniese klasse uitgesluit) aangesig-tot-aangesig-interaksie behels waar die belangrikste invloed op gespreksvoering vanaf die

<sup>27</sup> Die term *taalgebruikstoewysing* verwys na die verskillende toepassings van die T-opsie in klaskamers.

<sup>28</sup> Davis gebruik die term “linguistic interference” vir 'n situasie waar die brontaalvorme inmeng met die inhoudelike boodskap van die doeltaal.

<sup>29</sup> Van der Walt gebruik dié term (*code switching*) om te verwys na die situasie waar twee tale (of kodes) alternatief in die klaskamer gebruik word.

<sup>30</sup> Hierdie term van Hymes herinner aan Goffman se “situated activity system”. Hymes sien dit egter as 'n sosiale eerder as 'n linguistiese entiteit (Angelelli 2000:584).



deelnemers self en hulle verwagtinge en beskouings van die interaksie en van mekaar kom. Dit is waarom die aard van klaskamerdiskoers verskil afhangende van die kulture van die deelnemers aan die interaksie. Sy maak die volgende opmerking: “All human behaviour is culturally based. Ways of talking that seem so natural to one group are experienced as culturally strange to another [...] student-teacher interactions are cultural phenomena” (2001:67).

De Klerk (1995:159) rapporteer navorsing deur Peires wat getoon het dat isiXhosa-sprekende studente langer pouses (tot ses sekondes) tussen gesproke sinne neem sonder enige teken van ongemak. Hierdie studente meen dat Engelssprekende studente gejaagd praat. Sy haal Corson en Smith aan wat opmerk:

Significant background subcultural differences, constructed over the years by exposure to repeated models of certain discourse domains, are bound to lead to unequal opportunities for interaction in this formal educational context in which one particular mode of discourse is favored. [...] all students are not equally free to determine the nature and extent of their participation in class.

Cazden (2001:69) wys daarop dat sekere studente in 'n bepaalde klaskamerkonteks in 'n posisie van benadeling kan wees as gevolg van wat sy 'n “greater cultural discontinuity” en “greater sociolinguistic interference between home and school” noem. Sy haal Ericson (1982) aan: “Schooling seems to occur only between some pupils [students] and the teacher [lecturer] ...” Sy bespreek Phillips se studie oor interaktiewe patrone (“*participation structures*”) onder verskillende bevolkingsgroepe en verwys na Hymes se siening dat skole (of universiteite) meesal net bewus is van die mees voor-die-hand-liggende kulturele verskille en stereotipes, maar dat die “onsigbare” aspekte van kultuur soos kommunikasienorme en verhoudings nie in ag geneem word nie.

Cazden (2001:68) noem dat navorsing in opvoedkunde oor die afgelope twintig jaar gefokus het op kultuurverskille en hoe dit deelname in klaskamers beïnvloed, nie slegs ten opsigte van interaksie met dosente nie, maar ook in die uitvoering van take binne klasverband. Die sosiale voorwaardes vir deelname verskil van kultuurgroep tot kultuurgroep en is nie altyd in die onderrigkonteks aanwesig nie.<sup>31</sup>

### 2.3.3 Die belang van identiteit in 'n diverse omgewing

Diversiteit in taal, kultuur, godsdiens en ras is 'n wesenskenmerk van die moderne samelewing. Cummins (2001:15) skryf diversiteit in opvoedkundige instellings toe aan 'n verhoogde mobiliteit van volke teen die agtergrond van 'n globaliserende wêreld. Hy wys daarop dat verskillende

---

<sup>31</sup> Cazden haal hier 'n studie van Phillips (1972) aan wat kinders uit die inheemse bevolking van die VSA vergelyk met Amerikaanse skoolkinders en bevind het dat hulle kulturele voorwaardes vir deelname voorskryf dat hulle byvoorbeeld nie geredelik in klasverband alleen sal praat nie.

opvoedkundige instellings dit verskillend hanteer, maar dat die uitgangspunt altyd dieselfde bly: dit word gesien as 'n probleem wat opgelos moet word. In liberale gemeenskappe word assimilasië van die minderheidsgroep in die hoofstroom gesien as 'n moontlike oplossing. Die navorsing en publikasies van Skutnabb-Kangas (2000) klink egter duidelik in dié verband: linguistiese en taaldiversiteit is 'n onaantasbare erfenis van die mensdom en maak net soveel deel uit van die menslike hulpbronne as biodiversiteit. Dit is ewe belangrik vir die oorlewing van die menslike ras. Deur onverskilligheid teenoor die linguistiese bronne van 'n nasie maak opvoedkundige instellings hulle skuldig aan grootskaalse linguistiese moord. Om dit toe te laat, is dwaas en 'n negering van basiese menseregte (in Cummins 2001:17).

Van Schalkwyk (2010:202) haal Walker (2006) aan wat meen dat die instaatstellende of verhinderende faktor by die verwerping van akademiese geletterdheid die eie identiteit van leerders en studente is – hulle “linguistiese en kulturele kapitaal” – en hoe hulle dit na die leerervaring bring. Sy wys daarop dat die “kulturele geletterdheid” wat studente na die leeromgewing bring dikwels van minder waarde geag word aangesien dit bots met die akademiese verwagtinge van die dissipline waarin hulle hulle bevind. Van Schalkwyk (2010:205) haal Canagarajah (2002) aan wat opmerk dat die onbetrokke manier waarop studente deel vorm van die “gesigloosheid van die akademiese wêreld” – dit bykans verwelkom – tekenend is hiervan. 'n Rede hiervoor is volgens Van Schalkwyk die aansienlike mag wat in die instelling en by opvoeders berus en wat veroorsaak dat die identiteit van die studente dikwels verlore raak in 'n verwronge magtswanbalans. Die student word “magteloos”, dit wil sê “sonder mag”.

In die Suid-Afrikaanse konteks word hierdie ongelykheid versterk deur sosiale, historiese en politieke invloed wat akademiese geletterdheid inkleur as 'n sosiale praktyk wat met mag gepaardgaan en wat “gelaai is met ideologiese en beleidsaannames” (Street 2003, in Van Schalkwyk 2010:206).

Van Schalkwyk (2010:213, 214) wys op die belang daarvan dat opvoeders fokus op die positiewe beskouinge-van-self van die studente en dat dit instrumenteel is in hulle sukses al dan nie. Daar rus ook 'n plig op akademiese instellings om bewus met die identiteite van nuwelingstudente om te gaan en om 'n leeromgewing te skep waarbinne studente gemaklik kan wees en gespreksgenote sal vertrou.

Van Schalkwyk (2010:216) verwys na die Onderrig- en Leerbeleid van die US (2007–2011) wat 'n student-gesentreerde benadering tot leer onderskryf waar die student groter verantwoordelikheid neem vir sy leerproses en waar die opvoeder die rol van “kundige fasiliteerder” (bemiddelaar of bestuurder) aanneem. Studente word sodoende deel gemaak van die proses van betekenisgewing of “meaning making”. Dit resoneer met Northedge (2003) se “enabling conversations” wat verwys

na 'n gesprekstipe waarbinne leer bevorder en aangehelp word en waar betekenisgewing gesamentlik plaasvind. Dit voorveronderstel egter toeganklikheid tot die gesprek en die leerkonteks.

### 2.3.4 Toeganklikheid, 'n voorvereiste vir deelname

Toegang tot tersiêre studies behels meer as amptelike toelating tot 'n universiteit. Wenger (2000:229) gebruik die term “community of practice” of praktykgemeenskap<sup>32</sup> met verwysing na akademiese instellings en leeromgewings. Hy sien leer as 'n sosiale proses wat binne sekere leergemeenskappe deur kulturele gebruike tot uitdrukking kom. Praktykgemeenskappe is die boustene van 'n sosiale leerproses “... and the social containers of the competences that make up such a system”. Deelname binne hierdie gemeenskappe is essensieel vir leer. Hy wys daarop dat die grense wat so 'n gemeenskap omsluit, selde duidelik afgebaken of vasgelê is. Hy verduidelik dat daar aan die rand van 'n gemeenskap gewoonlik 'n tussenin-area (of “periferie”) bestaan waar lede wat deel wil word van 'n gemeenskap hulle progressie na die “binnekring” begin. Van Schalkwyk (2010:207) haal Canagarajah (2002) aan wat wys op die belang daarvan dat deelname in die periferie *legitiem* moet wees. Hiermee bedoel hy dat daar 'n mate van kongruensie tussen die identiteit van die “nuwe” lid en die leergemeenskap moet bestaan en geleenthede geskep moet word vir studente om deel te word van praktyke wat eie is aan die dissipline. Perifere deelname lei uiteindelik tot binnekennis en die selfvertroue om deelnemers met volle status te word.

Volgens Wenger (2000:229) voorveronderstel vaardigheid binne praktykgemeenskappe die volgende:

- genoegsame begrip van die aktiwiteit om 'n bydrae te maak;
- die vermoë om interaktief by die gemeenskap betrokke te wees en as vennoot vertrou te word; en
- toeganklikheid tot 'n gedeelde *repertoire* en die vermoë om dit toepaslik aan te wend.

Dit vereis dus dat die leergemeenskap dit beskikbaar moet stel vir diegene wat toegang daartoe wil hê en ruimte moet skep vir die nuweling om 'n bydrae te maak en dit uiteindelik te help vorm en te verander. Ballard en Clanchy (in Van Schalkwyk 2010:208) wys egter daarop dat baie akademiese skuldig is daaraan dat hulle versuim om hierdie proses (“enabling conversations”) te fasiliteer en daarom soms nie daarin slaag om onderliggende verwagtinge te realiseer nie.

Van Schalkwyk (2010:210) het bevind dat probleme met taal veroorsaak dat studente kommunikasie as ondeursigtig en kompleks sien. Moeilike begrippe word nie in die moedertaal van 'n student beskikbaar gestel nie en veroorsaak soms dat studente nie die relevansie van stellings

---

<sup>32</sup> My vertaling van Wenger se term “community of practice”.

of die konteks waarbinne dit geld, raaksien nie. Die migrasie van die periferie na die sentrum is selfs vir studente met legitieme perifere lidmaatskap moeilik en ongemaklik. Van Schalkwyk waarsku dosente op tersiêre vlak teen die uitdagings van onderrig in 'n tweede taal. Sy wys daarop dat studente daardeur subtiele leidrade kan mis wanneer hulle komplekse tekste moet navigeer. Dit kan ontmoedigend en ontmagtigend wees.

Leibowitz (2005:676) merk egter in dié verband op:

Access to the dominant language is a necessary but not sufficient condition for academic success. In multilingual and socially stratified contexts, increasing the use of first language as medium of instruction or improving the teaching of the dominant language could enhance the prospects of academic success for many students. However, these strategies would not be sufficient to create the right conditions for successful learning. They would have to be coupled with an approach that makes the discourse of [...] universities accessible to students.

Warschauer, Grant, Del Real en Rousseau (2004:526) haal Noguera (2001) as volg aan:

Unfortunately, most language minority students never achieve academic success in the US, with great disparities between them and native English speakers in standardised test scores, graduation rates, college admission, [...] completion rates and adult wages.

Hawkins (2004 in Warschauer et al.) meen dat die bevordering van akademiese geletterdheid veral studente se toegang behels tot die verskillende kennisvelde, vermoëns en vorme van taalgebruik. Dit stel hulle in staat om sekere sosiale identiteite vir hulleself toe te eien en lei uiteindelik tot volle deelnemerstatus in akademiese gemeenskappe. Gee (1990:142) gebruik die term “identity kit” in hierdie konteks om te verwys na al die verskillende nuanses van 'n sosiale rol wat studente aanneem om volle lidmaatskap van 'n sekere akademiese diskoers te demonstreer.

In hulle onderskeie taalplanne stel die US sowel as die Fakulteit Regsgeleerdheid toeganklikheid as strategiese doelwit. Verhoef en Du Plessis (2008b:6) haal Strydom (2003) aan wat opmerk dat regeringsbeleid oor opvoeding in Suid-Afrika gerig word deur “toeganklikheid” as 'n soort hipernorm. Dit lei in die Suid-Afrikaanse konteks volgens die skrywers dikwels tot die foutiewe siening dat Engels 'n voertuig is om toeganklikheid te fasiliteer.

Cummins (2001:20) wys egter daarop dat wanneer die kulturele en linguistiese kapitaal van studente (met ander woorde, hulle eie identiteite) sterk gevestig is in alle interaksies van die opvoedkundige instelling, die instelling daarmee negatiewe houdings en naïwiteit verminder wat dalk oor diversiteit in die gemeenskap bestaan. Diversiteit word dan as 'n bate gesien en as 'n aanwinst vir die leergemeenskap.

## 2.3.5 Meertaligheid

De Stadler (in Le Roux 2010:119) sien meertaligheid as “’n kondisie van die menslike bestaan”. Clausen (2011:38) haal Aronin en Singleton (2008) aan wat dit beskryf as “die nuwe linguistiese bedeling”. Die waarde van meertaligheid in opvoeding is wyd gepubliseer. De Varennes (in Le Roux 2010:23) merk in dié verband op:

The requirements of global and national participation and the specific needs of particular culturally and linguistically distinct communities can only be addressed by multilingual education. In regions where the language of the learner is not the official or national language of the country, bilingual and multilingual education can make mother tongue instruction possible while providing at the same time the acquisition of languages used in larger areas of the country and the world.

Cummins (1991:86) het reeds in die vroeë jare negentig melding gemaak van ’n groeiende empiriese basis vir die argument dat tweetaligheid geassosieer word met vergrote metalinguistiese funksies en moontlik met ander voordele vir kognitiewe funksionering.

Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002 in Verhoef & Du Plessis 2008b:7)) tref ’n onderskeid tussen institusionele en individuele meertaligheid<sup>33</sup> en bepaal dat dit binne ’n raamwerk van beplanning en op ’n meetbare wyse in die sfeer van leer en onderrig moet plaasvind. Die US stel individuele meertaligheid as een van die kenmerke waarvoor gegradueerdes moet beskik. Ook die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US onderskryf die pedagogiese waarde van meertalige onderrig en stel dit as voorwaarde vir die verkryging van akademiese geletterdheid in die regsvelde.

Die aard en omvang van die verband tussen meertaligheid en effektiewe leer en die verband tussen klaskamertolking en meertaligheid val buite die trefwydte van hierdie studie. Wat individuele meertaligheid betref, is dit vanselfsprekend dat klaskamertolking meer ruimte sal maak vir die onbelemmerde gebruik van eerste tale in die onderrigkonteks; klaskamertolking fasiliteer volledige moedertaalonderrig. Dit is daarom nodig om die navorsing wat handel oor die verband tussen moedertaalonderrig en effektiewe onderrig en leer te ondersoek.

---

<sup>33</sup> Institusionele meertaligheid verwys na die situasie waar die instelling onderrig in twee of meer tale aanbied, terwyl individuele (of geïntegreerde) meertaligheid verwys na waar die leerinstelling meertaligheid van die individu as leeruitkoms stel. Du Plessis (2008:20) verwys daarom na parallelmediumonderrig as dubbelmonologiese onderrig omdat dit twee outonome en aparte taalstrome veronderstel.

## 2.3.6 Moedertaalonderrig

### 2.3.6.1 Waarom is dit belangrik?

Volgens UNESCO (1953:46)<sup>34</sup> word die begrip *moedertaal* gedefinieer as “the language which a person has acquired in early years and which normally has become his natural instrument of thought and communication.”

Cummins (2001:17) sê hieroor: “The research is very clear about the importance of bilingual children’s mother tongue for their overall personal and educational development” en verwys ook in dié verband na studies deur Baker (2000), Cummins (2000) en Skutnabb-Kangas (2000). Die rede is volgens Cummins (1991:77) geleë in die feit dat oordrag van kennis en vaardighede vanaf die moedertaal na ander tale plaasvind. Hy verduidelik in dié verband soos volg: Studente leer die konsepte en intellektuele vaardighede wat relevant is vir hulle vermoë om in die dominante taal te funksioneer, in hulle moedertaal. Die oordrag vanaf moedertaal na ’n ander taal beskryf hy as ’n proses waar “nuwe etikette” of “oppervlakstrukture” bloot aan bestaande begrippe of intellektuele vaardighede gekoppel word. Wat oorgedra word, is nie soseer linguistiese elemente nie, maar konseptuele kennis. “It is this conceptual knowledge together with its linguistic manifestations that is being tapped by most verbal academic measures.”

Hy merk op dat oordrag selde vanaf die minderheidstaal na die meerderheids- of dominante taal plaasvind as gevolg van die laer status van die minderheidstaal. In gevalle waar studente oor oppervlakkige taalvaardigheid (of *BICS*)<sup>35</sup> in die dominante taal beskik, is assimilasië in die hoofstroomtaal ’n risiko vir leer. Met verwysing na taal en kultuur meen hy dat enige geloofwaardige opvoeder sal saamstem dat leerinstansies moet voortbou op die ervaring en kennis wat studente na die klaskamer bring. Hierdie beginsel is ook belangrik vir die verwerwing van akademiese geletterdheid: daar moet begin word by dit wat die student na die klaskamer bring. Laasgenoemde moet in ag geneem en na waarde geskat word.

In ’n bespreking van die konsensus wat onder kognitiewe sielkundiges bestaan oor hoe leer plaasvind en wat die optimale toestande vir leer behels, kom Cummins (2006:62) tot die gevolgtrekking dat ’n benadering wat studente se taal en kultuur in die kurrikulum inbou, “leer” waarskynlik sal optimaliseer. Hierdie beginsel is verantwoord in die *Academic Expertise Framework* (in Cummins 2006) wat die onderhandelings- en investering van eie identiteit voorstaan. Die rede waarom moedertaalonderrig suksesvol is, is omdat dit te doen het met *toeganklikheid, identiteit, die bou op voorkennis en verhoogde deelname* of “*cognitive engagement*”. Cummins

<sup>34</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

<sup>35</sup> Cummins het die terme *BICS* (*basic interpersonal communicative skills*) en *CALP* (*cognitive academic language proficiency*) ontwikkel om te onderskei tussen gespreks- en akademiese taalvaardighede.

meen dat 'n passiewe aanvaarding van kulturele en taaldiversiteit nie genoeg is vir *affek* nie. Hy gebruik die terminologie van Lave en Wenger (1991 in Cummins 2006:61) en onderskei tussen “legitieme perifere deelname” en “legitieme sentrale deelname”. Die legitimisering van moedertaalgebruik in die klas is volgens hom 'n essensiële komponent van hierdie proses. Opvoeders moet proaktief wees en die inisiatief neem om diverse linguistiese identiteite te bevorder (Cummins 2001:20). Cummins (2006:63) wys daarop dat moedertaalkennis 'n wesenlike opvoedkundige komponent van “kulturele kapitaal” is en dat dit essensieel is dat opvoeders 'n milieu skep waar studente se linguistiese en kulturele kapitaal erken, gerespekteer en bevorder word. Dit lei volgens hom uiteindelik tot *deep understanding*<sup>36</sup> en die vermoë om kennis uit een konteks in 'n ander oor te dra. Hierdie idee staan sentraal in die verwerping van akademiese geletterdheid. De Varennes (2010:32) is van mening dat daar dikwels, as dit kom by die bepaling van 'n geskikte taalmodel vir 'n spesifieke konteks, 'n aantal doelwitte is wat beleid gesamentlik bepaal. Een hiervan stel hy soos volg:

Education in one's own language is widely recognised as more effective in pedagogical terms. While usually acknowledged at lower levels of education, it is also clear that pedagogically, university students are more likely to benefit if they continue to learn at higher levels in the language in which they are most familiar. While there is an undeniable trend towards ‘multilingualism’ in many tertiary institutions around the world, the prevailing language models remain those involving at the higher end either single medium or some type of parallel medium education.

Kamwangamalu (2005:736) kom tot die volgende gevolgtrekking in 'n bespreking oor akademiese geletterdheid in Afrika: “The question that academic literacy needs to address is not so much whether the construct of mothertongue is useful or not, but rather how mothertongue can break through.” Dit is volgens hom noodsaaklik vir toegang tot onderwys, opvoeding en ekonomiese hulpbronne asook vir werkskepping en “opwaartse sosiale mobiliteit”. Hy erken die realiteit van Afrika, naamlik dat in die eertydse kolonies die koloniserende tale meer ekonomiese waarde as die plaaslike tale het. Hy bepleit egter 'n herstel van hierdie wanbalans en, vir Suid-Afrika spesifiek, dat die inheemse tale geïnvesteer moet word met die voordele verbonde aan die dominante taal (Engels). Akademiese geletterdheidstudies in 'n Suid-Afrikaanse konteks moet volgens hom fokus op maniere om Engels met die inheemse tale te laat saamleef, “nie ten koste van laasgenoemde nie, maar bykomend tot eersgenoemde”. Hy noem moedertaalonderrig in Afrika “education with a difference”: “It is enabling rather than disabling and empowering rather than disempowering” (2005:737–738).

---

<sup>36</sup> *Deep understanding* (uit Bransford et al. 2000 in Cummins 2006:56) word gedefinieer as: “more than just the ability to remember; deeper levels of understanding are required to transfer knowledge from one context to another. This implies that instruction for *deep understanding* involves the development of critical literacy (reading between the lines) rather than simply literal comprehension of texts.” Hy gebruik hierdie term in samehang met *cognitive engagement* en is van mening dat dit meer gereedelik ontwikkel sal word in 'n konteks waar leer bou op voorkennis en aktiewe deelname in die [akademiese] gemeenskap plaasvind (Cummins 2006:56).



Alexander (2005:2) verwys na die hegemonie<sup>37</sup> van Engels in Afrika as 'n "sosiale patologie" aangesien Afrikane hulle moedertale na aan die hart hou, maar nie werklik glo dat dit 'n taal van mag kan wees nie. "They are afflicted by a monolingualistic *habitus*",<sup>38</sup> ten spyte van die paradoks dat hulle dikwels pluralinguisties<sup>39</sup> is. Dit is spesifiek ook geldig vir die terrein van tersiêre opvoeding. Seker een van die grootste redes hiervoor is dat vaardigheid in Engels die klasposisie van die individu bepaal en dat beleidsveranderinge onwaarskynlik is omdat beleidsbepalers voordeel trek uit die handhawing van die *status quo*. Hy verwys na 'n analise deur Obanya (2002) van 'n UNESCO-verslag oor konferensies in opvoeding in Afrika tussen 1990 en 2000 wat getoon het dat Afrika aan die onderpunt van die wêreld se opvoedingstabel lê. Leiers het besef dat dringende, doelgerigte en innoverende optrede nodig is en dat die taalkwessie aan die kern van die probleem lê. Hy merk 'n geleidelike skuif van Afrikastate na "mother tongue-based bilingual education".<sup>40</sup>

Alexander (2005) sien 'n verband tussen taalbeleid en nasionale ontwikkeling en beskou dit as die faktor wat aanleiding gegee het tot die African Academy of Languages (ACALAN). Een van die hooftake van die organisasie is die "intellektualisering" van Afrikatale. Dit behels die ontwikkeling van 'n taal tot die vlak waar dit suksesvol gebruik kan word in die opleiding van 'n persoon in enige kennisveld, van voorskools tot universiteitsvlak en verder.

Alexander (2005:8) beskou vertaling en tolking as die argetipes van interkulturele kommunikasie, omdat dit 'n proses is waardeur partye mekaar deur interaksie beïnvloed en ontwikkel. Tolking en vertaling het volgens hom 'n moderniserende vermoë en die potensiaal "om te beskaaf", omdat vernuwende konsepte deur die proses van vertaling en tolking in die doeltjeks en -kultuur ingebring word. Dit lei uiteindelik tot die "reconstruction of their world". Die rede hiervoor is "die dinamiese vermoë van 'n taal om te groei en te ontwikkel wanneer dit blootgestel word aan 'n vreemde uitdaging" (Eco 2003 in Alexander 2005:10). Alexander (2005:12) sien die opleiding van vertalers en tolke as belangrike inisiatiewe in die soeke na 'n oplossing vir opvoedingsprobleme in Afrika.

### 2.3.6.2 Begripvorming – 'n verwantskap met taal

In 'n bespreking van die beleid oor taal in opvoeding uit hoofde van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (1996), kom Verhoef en Du Plessis (2008b:7) tot die gevolgtrekking dat die staat

<sup>37</sup> Alexander maak 'n onderskeid tussen "dominansie" en "hegemonie" waar eersgenoemde term verwys na politieke, militêre en ekonomiese mag van die eertydse kolonialiseerders, Brittanje en Amerika, terwyl "hegemonie" meer verwys na mag binne die sosioïekundige en kulturele domeine van die samelewing. Alexander wys daarop dat die gebruik van Engels beide bemagtigend en ontmagtigend werk.

<sup>38</sup> Bordieu (1984) se term vir die kerndisposisies, houding en ingesteldheid wat gedrag onderlê.

<sup>39</sup> Pluralinguïsmie verwys na 'n situasie waar 'n persoon meer as een taal vaardig is en tussen tale kan wissel na gelang van sosiale doeleindes. Meertaligheid verwys na die bestaan van verskeie tale in 'n gemeenskap wat afsonderlik gebruik word.

<sup>40</sup> 'n Opvoedkundige sisteem waar moedertaalonderrig vir so lank moontlik gebruik word en, indien dit aangevul of vervang word met 'n meer dominante taal, dit nie laat vaar word nie, maar gehandhaaf word as aanvullende taal van onderrig of 'n onderrigvak, waar onderrig plaasvind deur behoorlik gekwalifiseerde onderwysers in hulle eerste taal (Alexander 2005:3).



die verband tussen taal en konseptuele ontwikkeling erken, omdat die nasionale onderwysbeleid voorsiening maak vir additiewe tweetaligheid (onderrigtaal bykomend tot moedertaal) met moedertaal as die vertrekpunt. Hulle haal die werke van onder andere October (2002), Holmarsdottir (2003), Alexander (2005) en Wolff (2006) (in Verhoef & Du Plessis 2008b:12) aan wat bevestig dat hierdie benadering tot die beste resultate vir taalontwikkeling en begripvorming lei.

Vir Boughey (2002:295) is dit voor die hand liggend dat probleme wat studente in tersiêre studies ervaar, grootliks toe te skryf is aan taalverwante aspekte. Sy sien taal nie net as kommunikasiemiddel nie, maar as iets wat gebruik word om ervaring te orden en daaruit sin te maak. Na aanleiding hiervan meen sy dat dit kritiek belangrik is vir studente om te verstaan hoe taal binne die universiteitskonteks gebruik word om struktuur aan ervaring te gee (2002:299). Binne 'n akademiese konteks word taal verder in tekste gebruik om betekenis te konstrueer.

In sy bespreking van kognitiewe akademiese taalvaardigheid (CALP) wys Cummins (1991:78) daarop dat dit meer gedekontekstualiseerd<sup>41</sup> en kognitief meer veeleisend is as gesprekstaal of BICS.<sup>42</sup> Volgens hom sal dit verskeie jare neem om 'n oorgang te maak van BICS na akademiese vaardigheid in daardie taal. Wat nodig is, is uitgebreide leeswerk, gefokusde linguistiese analise van tekste en die kognitiewe omgaan met leeraktiwiteite. Cummins (1991:86) meen dat "the significance of this distinction ... [between conversational and academic proficiency] ... for policy and practice rests in the fact that educators' failure to take account of this distinction, adversely affects minority students' chances for academic success."

Leibowitz, 'n navorser in opvoedkunde verbonde aan die Sentrum vir Onderrig en Leer (SOL) aan die US, het in 'n studie onder studente aan die Universiteit van die Wes-Kaap (UWK) (2005) gevind dat hulle vermoë om lesings te volg en opstelle te skryf negatief geaffekteer word as gevolg van gebrekkige vaardighede in die dominante taal, in dié geval Engels. Hulle interpersoonlike kommunikasie is ook negatief daardeur beïnvloed. Afrikaanse sowel as isiXhosa-sprekende studente het 'n verskeidenheid probleme ondervind deurdat hulle in 'n tweede taal moes leer. Take het onder andere veel langer geneem om te voltooi as wat dit in hul eerste tale sou. Hulle het ook verwys na onsekerheid oor aspekte van taal en 'n gebrek aan presisie in hulle akademiese werk. Een student het genoem dat hy 'n oppervlakkige begrip van 'n teks het, maar nie noodwendig 'n diepgaande begrip van die inhoud nie. Studente se skryfwerk het ook minder detail bevat weens hulle beperkte taalvermoëns. 'n Wesenlike probleem vir studente was dat hulle nie self kon oordeel hoe effektief hulle terme in Engels verstaan het nie.

<sup>41</sup> Cummins gebruik die term "context reduced" wat dui op abstrakte taalgebruik, byvoorbeeld die vaktaal van 'n dissipline.

<sup>42</sup> Sien voetnoot 35 vir omskrywings van BICS en CALP.

Boughey (2000:288) is van mening dat leerprobleme in Suid-Afrika toegeskryf kan word aan sosio-kulturele aspekte van taal en taalgebruik. Sy wys daarop dat die probleem in Afrika en Suid-Afrika anders is as byvoorbeeld in Europa waar studente een taal praat en aan 'n anderstalige universiteit postdoktorale studies doen. In laasgenoemde geval is die probleem werklik linguisties van aard omdat dit bloot verband hou met die aanleer van oppervlakvorme om reeds verworwe akademiese geletterdheid te verwoord. In die plaaslike konteks is dit 'n groter probleem: "...[students] do not understand the importance of wearing academic dress. The problem is not merely cognitive, but involves an understanding of subtle sosio-cultural practices and affronts."

### 2.3.7 Akademiese geletterdheid

In haar aanvanklike bespreking van akademiese geletterdheid gebruik Van Schalkwyk (2010:203) Ballard en Clanchy (1988) se definisie: "a compound of linguistic, conceptual and epistemological rules and norms of the academe, where the students have the capacity to use written language to perform those functions required by the [university] culture in ways and at a level judged to be acceptable by the reader." 'n Universiteit het 'n definitiewe kultuur wat 'n raamwerk voorveronderstel waarbinne taal moet funksioneer. Werk moet getuig van helder argument en analitiese redenasievermoë.

Die definisie van akademiese geletterdheid is later aangevul deur die sogenaamde *New Literacy Studies* (NLS) wat 'n meer kultuurbewuste uitgangspunt van akademiese geletterdheid huldig, naamlik: "a social practice, [...] that is always embedded in socially constructed epistemological principles" (Street 2003 in Van Schalkwyk 2010:204). Van Schalkwyk wys daarop dat blootstelling en deelname aan die relevante diskoersgemeenskap 'n noodwendige voorveronderstelling is vir die verkryging en verwerwing van akademiese geletterdheid, omdat dit uit hoofde van die NLS gesien word as 'n dinamiese konsep wat van konteks tot konteks en kultuur tot kultuur verskil.

Boughey (2000:281) definieer akademiese geletterdheid as "knowing how to speak and act in academic discourses".<sup>43</sup> Sy meen dat mense geletterd word deur interaksie met lede van die diskoersgemeenskap en deur hulle dop te hou totdat hulle manier van praat, dink, voel en evalueer, wat eie is aan die diskoers, natuurlik word. Sy sien akademiese geletterdheid as die eindpunt van 'n graadkursus en nie as die beginpunt nie en wys daarop dat akademiese diskoerse waarde heg aan Van Rossum, Deijkers & Hamer (1985) se "konstruktiewe" siening van leer. Dit behels die toepassing van nuwe kennis op bestaande kennis sodat daardie kennis verander of getransformeer word op 'n persoonlike vlak en studente se wêreldbeskouing daardeur verander word. Hierdie beskouing van leer verskil van die siening van kennis as 'n kommoditeit – iets wat

<sup>43</sup> Gee (1990) definieer "diskoers" as: "'n sosiaal-aanvaarde manier van praat, dink, voel, glo, evalueer en van doen waardeur iemand homself laat ken en identifiseer as 'n lid van 'n spesifieke sosiaal-betekenisvolle groepering of netwerk of daardeur kan aandui dat hy 'n sosiaal-betekenisvolle rol kan speel" (in Van Schalkwyk 2010:204).

van die dosent ontvang en weer gereproduseer moet word – en lei tot 'n ander manier van vrae vra of interaksie deur studente. Boughey (2000:283) wys daarop dat die tipe onderrig wat nodig is vir konstruktiewe leer verandering op 'n diep, affektiewe vlak moet teweegbring. Sy beskryf dit as “a long-term process involving ‘role’ change at a level that is affective and not only cognitive” (2000:288).

### 2.3.7.1 Belang van konteks in akademiese geletterdheid

Van Schalkwyk (2010:212) wys daarop dat daar groot heterogeniteit tussen verskillende dissiplines binne 'n akademiese instelling bestaan. Volgens Jacobs (2005:484) funksioneer die verskillende akademiese diskoersgemeenskappe dikwels in isolasie as gevolg van die unieke opstelling van akademiese instellings en omdat sosiale praktyke van dissipline tot dissipline verskil. Street (2003:77) stel 'n “outonome” model van geletterdheid teenoor 'n “ideologiese” model. In laasgenoemde word akademiese geletterdheid beskou uit 'n kulturele perspektief wat van konteks tot konteks verskil. Dit is dus ingebed in 'n spesifieke leeromgewing waar die uitkomst deur die konteks bepaal word.

Jacobs (2005:475–487) bepleit ook 'n gekontekstualiseerde siening van akademiese geletterdheid en wys op die waarde van 'n benadering van geletterdheid-as-sosiale-praktyk.<sup>44</sup> Sy stel 'n model voor waar taal en vakinhoud geïntegreer word en akademiese geletterdheidspraktisyns<sup>45</sup> saam met vakspesialiste akademiese geletterdheid binne die konteks van vakdissiplines fasiliteer. In 'n navorsingsprojek aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie (KSUT) het sy bewys dat hierdie benadering dosente in staat stel om hulle vakkennis binne die bewuste begripvorming van die student te bring. Twee van die grootste uitdagings in leer vir vakkundiges is om te weet wanneer en hoe om studente se groeiende vaardighede te rugsteun (“*scaffold*”) en hoe om hulle koerte of stilswyende kennis deur onderrig en leer oort en eksplisiet te maak. Sy het gevind dat die gebruik van geletterdheidspraktisyns saam met vakspesialiste, binne die konteks van die dissipline, hierdie probleem onder die loep neem. Die samewerking tussen die twee “vennote” vind plaas in 'n diskoersruimte met interaksie op twee vlakke, naamlik op die vlak van akademiese diskoers en op die vlak van onderrig en leer. Jacobs (2005:476) beklemtoon dat die plig uiteindelik by die bestuur van die universiteit en akademiese besluitnemers berus om die behoefte aan institusionele ontwikkeling en 'n sistemiese verandering te hanteer ten einde 'n paradigmatruif in onderrig en leer te bewerkstellig.

Street (1984 in 2003:78) gebruik die term “literacy practice” om verskillende maniere van skryf en lees as sosiale praktyke en konstrakte te beskou. Hy verwys na Brice Heath se term “literacy

<sup>44</sup> Dit is in ooreenstemming met die NLS soos bespreek in par. 2.3.7.

<sup>45</sup> Jacobs gebruik die term *academic literacy practitioners* (ALPs).

event” wat ’n geleentheid behels waar teks integraal is tot die interaksie tussen partye en die prosesse van interpretasie (Brice Heath 1982 in Street 2003:78). Die nuutingestelde module in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US, Skryfvaardighede 171, is afgestem op hierdie geïntegreerde benadering. Die beplanningsdokument van die module (2011) bepaal in paragraaf twee dat ’n multidissiplinêre span saamwerk om ’n akademiese geletterdhedskursus so inhoudsrelevant en “toegespits” moontlik te maak. Die fokus van die module is op die ontwikkeling van kritiese lees- en denkstrategieë deur middel van die bestudering van regstekste. Dit strook met wat Jacobs (2005:476) “linguistically inclusive, integrated mainstream curricula” noem.

Volgens Boughey (2000:285) vloei skryfkonsepte uit leerkonsepte. Sy haal Murray (1980) aan wat die kuns om te skryf beskou as ’n proses van “generating or creating learning” (2000:285). Daarom sluit skryfprobleme dikwels ’n gebrek aan die kontekstualisering van inligting in, asook die onvermoë om stellings in logiese opeenvolging te maak, met ander woorde sonder die nodige skakels. Soms sluit dit ook ’n gebrek aan kennis van die reëls en konvensies vir die konstruksie van akademiese kennis, soos bronverwysings, in. Akademiese geletterdheidspraktyke aan tersiêre instellings word, volgens Jacobs (2005:477) en ander teoretici, optimaal verwerf wanneer dit ingebed is in die konteks van die spesifieke akademiese dissipline, waar die kuns van lees en skryf ontwikkel word volgens die konvensies wat daarbinne geld.

### 2.3.7.2 “Bevrydende geletterdheid” as einddoel van onderrig en leer

Gee (1990) in Jacobs (2005:478) onderskei twee soorte onderrig, naamlik “*teaching for acquisition*” en “*teaching for learning*”. Die eerste vind plaas wanneer opvoeders hulle vakkennis aan studente demonstreer (soos by vakleerlingskap) en ontwikkelende vaardighede rugsteun. Die tweede vorm verwys na ’n owerste proses van onderrig deur inhoud te verduidelik en te analiseer. Die tweede metode ontwikkel metakennis van die struktuur van ’n spesifieke kennisdomein. “Metakennis”, m.a.w. kennis oor die veld van studie, verteenwoordig mag en bevryding. Dit staan bekend as “bevrydende geletterdheid” (*liberating literacy*<sup>46</sup>). Al twee vorme van onderrig is nodig vir studente om “bevrydende geletterdheid” te bereik. Hy wys op die feit dat opvoeders in die tersiêre onderrigdomein dikwels nie daarin slaag om koverte kennis vir studente te ontsluit en eksplisiet te maak nie (Gee 1990:174). Hy betoog dat opvoeders toegerus moet word met professionele outonomie om hulle vakinhoud en onderrig- en leerstrategieë te bestuur. Van Schalkwyk (2010:217) bespreek bevrydende geletterdheid na aanleiding van Jacobs (2005) se bespreking en sien dit as daardie oomblik wanneer die student die diskoers van die betrokke dissipline suksesvol binnegedring het en by magte voel om ’n rol binne die diskoers te vervul. So iemand kan nou selfs die diskoers kritiseer en help vorm.

<sup>46</sup> Gee (1990:143) definieer dit as die vermoë van studente om die geldende diskoers te kritiseer en te verander.

Boughey (in Van Schalkwyk 2010:217) verduidelik wat 'n "eie mening" in akademiese diskoerse beteken: "Such an opinion is constructed out of scholarship, which involves examining the work of authorities and building a case that is personally meaningful out of their work and one's own research."

Van Schalkwyk (2010:217–218) stem saam met Johl (2002) dat *kritieke (akademiese) geletterdheid* ten doel het om 'n bewustheid by studente te kweek van:

- die kontesterende diskoerse wat [in 'n dissipline] bestaan;
- die maniere waarop dominante diskoerse gemarginaliseerde diskoerse kan onderdruk; en
- die moontlikheid om dominante diskoerse uit te daag en vanuit 'n verskeidenheid posisies mee te werk aan die konstruksie en herkonstruksie van akademiese diskoerse wat bydra tot die emansipasie van alle studente, ongeag kulture, herkoms en taak.

### 2.3.7.3 Gevolgtrekking

In die voorafbespreking is klaskamerdiskoers verken met spesifieke verwysing na kultuurverskille en gepaardgaande sosiolinguistiese aspekte wat die konteks kenmerk. Die vereistes van toeganklikheid tot en identifisering met die leeromgewing is bespreek as voorwaarde vir toegang tot die binnekring van Wenger se "community of practice". Die einddoel van hierdie reis is "bevrydende geletterdheid" waar deelnemers in staat is om mee te doen aan die herkonstruksie van akademiese diskoerse. Sentraal tot hierdie proses is taal en die belang van moedertaalonderrig. In die volgende afdeling word die interaksie tussen tolking en die wesenkenmerke van effektiewe onderrig en leer, soos dit uit die Opvoedkunde na vore gekom het, bespreek.

## 2.4 Verband tussen opvoedkundige tolking en onderrig en leer

### 2.4.1 Inleiding

Die parallelle idees wat in die veld van Tolkstudie en Opvoedkunde bestaan, was uit die staanspoor duidelik. Konsepte soos *interaksie*, *mediasie*, *kultuur* en *konteks* staan sentraal in die twee dissiplines. Om egter te bepaal of tolke in hierdie domein 'n bydrae kan lewer tot effektiewe onderrig en leer, moet ondersoek ingestel word na die spesifieke eienskappe wat opvoedkundige tolke na die tersiêre klaskamer bring.

In 'n bespreking van 'n moontlike benadering tot navorsing oor die “effektiwiteit” van klaskamertolking sê Gile (2011)<sup>47</sup> “... one of the fundamental questions would be to see how instructors, students and interpreters see the *role* (my kursivering) of the educational interpreter.”

Die rol en uitdaging van die opvoedkundige tolk is om klaskamerdiskoers te fasiliteer ten einde kultuurverskille en asimmetrie tussen gespreksgenote te oorbrug. Op hierdie wyse kan die tolk toegang tot en aktiewe deelname in die binnekring van die leergemeenskap help uitbou. Dit is 'n voorwaarde vir akademiese geletterdheid.

In die bespreking wat volg, sal die rol en funksie van tolke as uitgangspunt dien soos dit uit toepaslike navorsing in die gemeenskapsdomein na vore gekom het. Die mate waartoe tolke in die tolkproses interaktief aan die kommunikasie deelneem, sal oorweeg word, ook met verwysing na resente navorsing in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige domein. Aspekte soos asimmetriese magsverhoudinge en kultuurverskille tussen gespreksdeelnemers sal ondersoek word ten einde hierdie elemente in tolkgemedieerde kommunikasie te verreken. Ten slotte sal kortliks verwys word na studies waar kognitiewe uitkomstes tussen tolkgemedieerde en nietolkgemedieerde kommunikasie vergelyk is.

## 2.4.2 Rol en funksie van gemeenskapstolke

### 2.4.2.1 Interaksie

Een van die *meme* (sien 2.2.1) van tolking en ook een van die belangrikste onderskeidende kenmerke daarvan, is *interaksie*. Cecilia Wadensjö (1998) het deur empiriese navorsing in die gemeenskapsdomein gevind dat kommunikasie dialogies werk.<sup>48</sup> Dit beteken dat betekenis plaasvind in en deur interaksie tussen individue. Sy verwerp die monologiese siening van kommunikasie en die siening dat tolke as geleiers van boodskappe tussen partye optree. Tolk pas in die praktyk hulle tolking aan by die behoeftes van die gespreksdeelnemers soos hulle (die tolke) dit verstaan, en tree in aangesig-tot-aangesig- (*face to face*) situasies buigsaam op.

Wadensjö (1998:50) sien die belang van rol in interaksie deels daarin dat dit die standaard van tolking beïnvloed. Hoe die tolk op 'n gegewe oomblik tolk, hang af van die mede-deelnemers se verwagtinge van die tolkgebeurtenis of gespreksituasie en hoe hulle siening van die rol van die tolk ooreenstem of verskil. In die klaskamer maak dit dus saak of hulle die tolk sien as hulpmiddel vir die studente, bondgenoot van die dosent, deel van die instelling of as algeheel onpartydig en objektief. Dit maak ook saak hoe die tolk haarself sien en die verwagtinge wat aan haar gestel

<sup>47</sup> Sien e-pos deur Gile hierby aangeheg as addendum C.

<sup>48</sup> Hier is Bakhtin (1984) se onderskeid tussen monologiese en dialogiese kommunikasie ter sake.

word. Wie is die kliënt en wie se belange is vooropgestel? Blaauw (2012) wys in 'n onderhoud met die navorser daarop dat dit in die opvoedkundige konteks belangrik is om te besef dat nie net studente as verbruikers van die diens gesien moet word nie, maar ook die dosente. Anderson (1976:210) maak 'n onderskeid tussen produsent (dosent) en verbruiker (student), maar wys op die belang daarvan om al twee as kliënte te sien omdat al twee van die tolkdien gebruik maak.

Gegronde op die idees van Goffman (1974), beskou Wadensjö (1998:83) die konsep "rol" as multidimensioneel; dit verander van oomblik tot oomblik en is interafhanklik van ander rolspelers. Die manier waarop die tolk haar rol uitspeel, het dus 'n wederkerige, sosiosielkundige uitwerking, deurdat dit weer identiteit aan die "ander" gee. Mason (2009:58), met verwysing na die werk van Davies en Harré (1990), gebruik die term "posisionering" vir hierdie verskuiwing van posisie deur die tolk. Hy wys daarop dat dit óf refleksief óf interaktief kan wees. Eersgenoemde verwys na waar die tolk self van posisie verander en laasgenoemde na waar die tolk se skuiwe die posisionering van die ander gespreksdeelnemers beïnvloed en verander.

Wadensjö (1998:109) toon dat tolke nie soseer teks produseer nie, maar tegelyk 'n vertaal- en koördineringsfunksie het. Tolke ontwerp hulle weergawes om tegelyk 'n vertaalaspek én 'n kommunikasie-aspek te hanteer of op te los; om 'n linguistiese sowel as 'n sosiale gaping te oorbrug. Hierdie koördineringsfunksie skryf sy toe aan die unieke middelposisie wat tolke in die kommunikasie beklee en verduidelik dit as volg: "The substance and the progression of talk will be partly determined by whatever the interpreter contributes or refrains from contributing." Hieruit is die magposisie wat tolke in kommunikasie beklee voor die hand liggend.

Deurdat die opvoedkundige tolk die oorspronklike teks toeganklik maak vir 'n student wat nie die taal daarvan kan of wil praat nie, koördineer die tolk kommunikasie in die klaskamer. Wanneer die student verstaan, kan hy of sy verdere inligting ontvang en daarop reageer. Die student kan die inligting assimileer en byvoorbeeld 'n vraag na aanleiding daarvan vra. Koördinerende van kommunikasie binne 'n klaskamer kan ook behels dat die tolk 'n konsep verhelder of verbande tussen idees duidelik maak. In sekere gevalle kan die tolk die dosent vra om sy of haar praatstyl aan te pas of inligting te herhaal.

In 'n ondersoek na die tolkproses en die vertaalweergawes van die tolk het Wadensjö bewyse gevind daarvan dat tolke in wisselende mate ná aan die bronteks vertaal of daarvan afwyk.<sup>49</sup> Sy kom agter dat "naby" vertalings nie noodwendig op beter wedersydse begrip dui nie en dat vertalings wat van die bronteks afwyk, nie noodwendig dui op wedersydse misverstande nie (Wadensjö 1998:149). Die tolk voel dus intuïtief aan wanneer om woord vir woord te tolk en wanneer om haar weergawe aan te pas vir die kommunikasiedoelwitte van die situasie.

<sup>49</sup> Wadensjö gebruik die terme *close renditions* en *divergent renditions* (1998:149).



Wadensjö (1998:153) het gevind dat tolking 'n gemeenskaplike fokus in die hand kan werk deur gesamentlike aandag op iets te vestig. Dit kan help om 'n party se punt tuis te bring, om saam te stem of om 'n mening te versterk. Sy bevind dat tolke verbindings tussen gespreksgenote vestig, bevorder en kontroleer. So word hulle aandag behou, wat 'n voorvereiste vir betekeniskepping is. Wadensjö (1998:153) haal Goffman (1990) aan wat sê: "a conversation between two individuals stands and falls according to their mutual attention." Kommunikasieparty (byvoorbeeld studente) wat een van die tale nie verstaan nie, is effektief doof en blind vir gesproke en visuele linguistiese inligting, terwyl tolke onmiddellike toegang tot inligting in die situasie het.

Wadensjö (1998:150) wys op die belang daarvan dat tolke die vertaalfunksie en die koördineringsfunksie in balans moet hou en beskou dit as 'n wesen-eienskap van 'n goeie tolk. "To my mind, the potential for developing as an interpreter very much lies in the development of simultaneous attentiveness." In 'n klaskamerkonteks beteken dit dat 'n tolk tegelyk op vakinhoud en -terminologie en die vertaling daarvan moet konsentreer, maar nie so daarop gefokus moet wees dat sy tred verloor met die wye verskeidenheid funksies wat elke uiting in die interaksie kan hê nie.

Tolke is kommunikasiespesialiste wat deur sekere tegnieke emosies soos verleentheid, hartseer, erns en opregtheid oordra wat nie soseer spruit uit watter woorde gebruik word nie, maar hóé die woorde gebruik word (Wadensjö 1998:148). Sy maak 'n onderskeid tussen twee tolkstyle naamlik *relaying by displaying* en *relaying by replaying*. Eersgenoemde is wanneer 'n tolk met die minimum uitdrukking praat, selfs waar die oorspronklike spreker byvoorbeeld aggressief, sarkasties of huiwerig praat en is 'n manier om afstand te skep tussen haarself en die hoofspreker; 'n manier om te sê: "Die woorde behoort nie aan my nie." Die tweede styl verteenwoordig 'n poging deur die tolk om die uitdrukkingsvolheid van die oorspronklike spreker voor te stel: "a serious staging of the other's role". So 'n tolk maak die spreker se semantiese, sintaktiese, fonetiese en paralinguistiese kommunikatiewe eienskappe ná, insluitend stemeienskappe en voordragstyl. Sulke tolke gebruik ander maniere om afstand te skep, byvoorbeeld deur die rigting waarin hulle kyk (*gaze direction*) te verander of deur stemmodulasie.

Wadensjö (1998:274) vind bewyse daarvan dat tolke deur verskillende tolkstyle breedweg drie doelwitte nastreef, naamlik: 1) om die primêre spreker se volgehoue gefokusde interaksie te bewerkstellig, 2) om die illusie van gesamentlike en gedeelde betrokkenheid in die aktiwiteit te skep; en 3) om gedeelde begrip tussen die deelnemers aan die aktiwiteit te bevorder.

Angelelli (2008:149) het in die mediese en regs-domein en selfs in konferensie- en telefoontolking in drie verskillende lande navorsing gedoen en tolke se persepsie van die rol wat hulle speel, getoets. In nie een van die kontekste het tolke hulleself as onsigbaar gesien nie. Hulle was dus in



al die omgewings interaktief by die kommunikasie betrokke deur vertrouwe te bou, wedersydse respek te bewerkstellig, affek sowel as inhoud te kommunikeer, kulturele gapings te verduidelik, die vloei van kommunikasie te beheer en binne die interaksie met sekere partye te assosieer. In 'n bespreking van die verskillende tolkomgewings verwys Angelelli na die werk van Berk-Seligson in die regsdomrein in die VSA wat bewyse daarvoor gevind het dat tolke in hierdie hoogs geregleerde konteks deelneem aan die interaksie en deur die manipulasie van hoflikheidsvorme (aanspreekvorme) sigbaar word.

As bogenoemde op opvoedkundige tolking van toepassing gemaak word, is dit duidelik dat tolke hier, soos in ander tolkdomeine, nie neutraal en onsigbaar in die kommunikatiewe situasie kan optree nie. Roy (1989 in Turner 2004:184) merk in dié verband op: "The point is not their neutrality but rather what is or can be their participation in the event." Wadensjö (2008:10) stel dit eenvoudig: "Non-intervention is not an option." Die mate waartoe interaksie plaasvind of nie plaasvind nie, hang egter af van die onderliggende struktuur van tolkgemedieerde interaksie en die situasie waarbinne dit plaasvind.

#### **2.4.2.2 Eenheid van ondersoek in tolkgemedieerde interaksie**

By die ontleding van die eenheid van die ondersoek<sup>50</sup> is dit belangrik om te kyk hoe die gespreksituasie georganiseer is, met ander woorde of daar spreekbeurte is, of daar geleentheid is vir vrae, of vrae afsonderlik of tussenin gevra word, of die dosent rondbeweeg, hoe formeel die lesing is, of voorbeelde tussenin uitgewerk word, waar die tolk sit, hoe die studente versprei is, of daar 'n mikrofoon vir die dosent is, en hoe die lokaal lyk. Wadensjö (1998:154) verwys hierna as die "institusionele skemata" en meen dat dit direk verband hou met die primêre partye se doelwitte en verwagtinge van die kommunikasie.

Die dinamiek van die interaksie sal afhang van die sosiokulturele konvensies van die situasie waarin die gesprek plaasvind en wat die partye onder tolkgemedieerde gesprekvoering verstaan. Wadensjö (1998:154) verwys na die globale aspekte van interaksie, soos artefakte, wat die unieke kommunikatiewe situasie kenmerk (PowerPoint-skyfies, oorhoofse projektor, studiehandleiding, ensovoorts) asook die diskoers of gespreks*genre*, byvoorbeeld die regswetenskap in die onderhawige studie. Maar daar is ook lokale faktore wat verwys na 'n deurlopende "herdefinisie van die gespreksgeleentheid", soos humor, ironie en of die spreker byvoorbeeld ondersteunend of onverskillig is teenoor die gehoorlede. Volgens Wadensjö berus die bestuur van hierdie *lokale* faktore by die tolk.

---

<sup>50</sup> Goffman se term hiervoor is *situated activity system* (sien voetnoot 25).

Roy (2000:44) verwys na die klaskamersituasie as 'n "single-speaker interpreted event" waar die dosent die onderwerp bepaal, hy of sy besluit wanneer om te begin en te eindig, die meeste van die praatwerk doen en besluit watter vrae om te beantwoord. Die gehoor is beperk tot antwoorde of response. Daar word nie van die gehoor verwag om aktief in gesprek te tree met die spreker nie behalwe hier en daar vir terugvoer of vrae. Selfs dit is beperk wat lengte, inhoud en funksie betref. Die primêre fokus is op die boodskap. Die doel van lesings is volgens Roy informatief sowel as sosiaal. Sy meen dat tolke in hierdie tipe opstellings belangstelling in die inhoud help wek en die gehoor betrokke maak in betekenisgewing. Dit doen hulle deur die struktuur en styl van die diskoers op verskillende "vlakke van betekenis" aan te pas. As Van der Westhuizen (2011:405) 'n onderrigstyl bepleit wat sensitief is vir die sosiale funksies van gesprekshandeling, verwys hy na wat Mecer beskryf as "diskursiewe tegnieke wat kennis ontlok" soos herhaling, herformulering en uitbreiding. Dit kan voorbeelde wees van wat Roy "struktuuraanpassings" noem.

Hoewel sy (Roy 2000:44) toegee dat tolke in die algemeen nie aan die interaksie deelneem op die vlak van 'n wedersydse kommunikasievenoot nie, hulle rol tog meer aktief is as wat algemeen geglo word. Die mate waartoe hulle betrokke kan wees in interaksie hang van institusionele voorskrifte af. Wadensjö (1998:86) merk hieroor op: "It remains to be explored how, when, which and why socially and culturally established power relations, inherent in the different situations where interpreters appear, affect the work of the interpreter."

### 2.4.3 Rol en funksie van die opvoedkundige tolk

Navorsing in die opvoedkundige domein oor die rol van tolke het aangetoon dat die tolk in hoofsaak beskou word as 'n *fasiliteerder*<sup>51</sup> van kommunikasie (Verhoef en Blaauw 2009) en 'n begripfasiliteerder (Le Roux 2007). Volgens Bothma en Verhoef (2008:157) behels die fasilitering van kommunikasie die effektiewe mediasie en balansering van ál die funksies van kommunikasie. Hierdie funksies verwys nie soseer na die oordrag van vakinhoud nie, maar na die referensiële<sup>52</sup> en fatiese<sup>53</sup> funksies van kommunikasie.

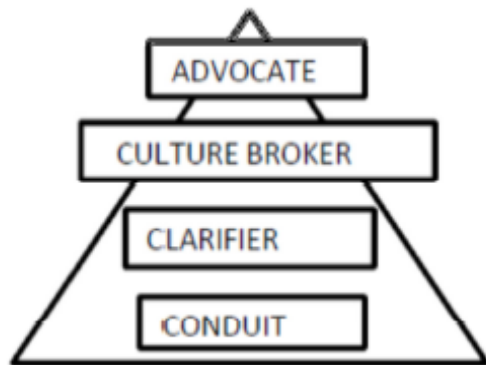
In 'n bespreking van die rol van die opvoedkundige tolk, verwys Verhoef en Blaauw (2009:210) na Niska (2002) se siening dat tolke wissel van 'n neutrale posisie ("geleidingsbuis") na groter betrokkenheid en dat hulle uiteindelik selfs 'n voorspraakrol (*advocacy*) kan aanneem. Niska (in

<sup>51</sup> Odendal en Gouws (2005) definieer hierdie term as: "Iemand wat dinge vir ander vergemaklik, veral iemand wat in 'n groep of tussen groepe, mense en/of standpunte met mekaar probeer versoen."

<sup>52</sup> Hierdie funksie verwys na faktore wat deel uitmaak van die kommunikasiekonteks; dit lê op die periferie van die kommunikatiewe geleentheid en bepaal die sukses van die kommunikasie al dan nie (Bothma en Verhoef 2008:156). 'n Voorbeeld hiervan in klaskamerkonteks is kultuurspesifieke simbole of grappe.

<sup>53</sup> Hierdie funksie van kommunikasie handel oor die vestiging van die kommunikasiekanaal en kontak tussen gespreksgenote en die voortsetting daarvan.

Verhoef en Blaauw 2009:211) doen aan die hand dat rol in gemeenskapstolking gesien moet word op wisselende vlakke van betrokkenheid, afhangend van die omstandighede (figuur 2.5).



**Figuur 2.5 Niska se rolvoorstelling**

Die tolk is meestal 'n geleier van vakinhoud en inligting, maar somtyds vereis die kommunikatiewe situasie 'n meer indringende rol en moet tolke onduidelikhede verhelder of opklaar. Somtyds is dit nodig dat tolke as “kulturele bemiddelaars” optree om te verhoed dat 'n misverstand op hierdie vlak die kommunikasie ontspoor. Oor die voorspraakrol sê Niska (in Verhoef en Blaauw 2009:211): “Controversially, [they] sometimes also involve themselves on another level *outside* interpreting situations and act on behalf of [students] when they feel a need to protect [them] from bureaucracy or other forms of prejudice.”

Tolke aan die NWU self sien hulle mediasierrol as 'n hibriede een waar hulle telkens moet wissel tussen verduideliker (*clarifier*) en kulturele bemiddelaar. Mathey en Verhoef (2006 in Verhoef en Blaauw 2009:216) het gevind dat tolke nie hulle verantwoordelikheid sien as teenoor dosente nie en dat 'n voorspraakrol as motivering gedien het vir hulle betrokkenheid by opvoedkundige tolking aan die NWU. Olivier (2008:110) het ook by opvoedkundige tolke tekens gevind van 'n voorspraakrol, maar erken dat verdere navorsing in dié verband nodig is.

Bothma en Verhoef (2008:138) verwys na Halliday (1976) se interpersoonlike funksie van taal en vind dat tolke se rol op hierdie vlak betekenisvol is. Uit hulle navorsing blyk dit dat die eindgebruikers van die tolkdienst die tolk as 'n integrale deel van die kommunikasie beskou het en tegelyk as vriend, medestudent en dosent. Hierdie veelsydige rol maak dit juis vir die tolk moontlik om kongruensie in kommunikasie tussen die verskillende rolspelers en die verskillende kommunikasiefunksies te bewerkstellig. Die tolk se verhouding met dosente was op 'n kontinuum van professioneel tot persoonlik en bewyse is gevind van 'n nieverbale kommunikasiekode<sup>54</sup> tussen die dosent en die tolk, wat die fasiliterende rol van die tolk versterk het (Bothma en Verhoef 2008:155). Uiteindelik kom Verhoef en Blaauw (2009:216) tot die volgende slotsom: “Enough

<sup>54</sup> Gereelde oogkontak tussen dosent en tolk het gehaltekommunikasie verseker.

empirical evidence exists [...] to justify the fact that educational interpreters view themselves predominantly as mediators of the communicative event in order to enable end-users to enjoy access.”

Wat die persoonlike eienskappe van opvoedkundige tolke betref, sê Verhoef en Blaauw (2009:213) dat aanvaar kan word dat opvoedkundige tolke oor dieselfde basiese eienskappe moet beskik as tolke in ander werkmodusse en tolkomgewings. In 'n empiriese ondersoek wat ten doel gehad het om insig te kry in die eienskappe en grense van opvoedkundige tolking, het Olivier (2008:99–113) die verskille tussen opvoedkundige en konferensietolke ondersoek. As uitgangspunt het sy van Pöchhacker (2004:113 e.v.) se proses-, produk- en prestasieparadigmas gebruik gemaak. Sy het verskille aangetref ten opsigte van “begrip”, “geheue”, “insetvariante”, “diskoers”, “effek”, “rol” en “kwaliteit” en dit soos volg beskryf:

- Begrip – opvoedkundige tolke maak baie meer staat op voorkennis as konferensietolke, omdat hulle deel word van die onderrigkonteks en gewoon raak aan die klaskamerkonteks en die spesifieke vakinhoud.
- Geheue – opvoedkundige tolke oefen hulle geheue baie meer, omdat hulle meer dikwels en/of langer tolkblootstelling kry.
- Insetvariante – opvoedkundige tolke het aangedui dat die afleweringsmodus en praatspoed hulle grootste potensiële hindernisse was. Dit is te wyte aan baie spontane kommunikasie in die klaskamer soos vrae en opmerkings deur studente. Tolke sit in die klaskamers en is blootgestel aan 'n hele reeks audio- en visuele steurnisse. Dosente het verskillende praatstyle en praat soms onhoorbaar of te vinnig. Konferensietolke het aangedui dat klank en uitsig hulle grootste hindernisse in die tolksituasie was.
- Diskoers – Olivier kom tot die gevolgtrekking dat opvoedkundige tolke onder minder druk verkeer, omdat die klaskamer “veiliger” en “vriendeliker” is en daar nie sulke hoë verwagtinge aan hulle gestel word soos in 'n konferensietolkomgewing nie.
- Effek – opvoedkundige tolke word sterker geaffekteer deur die reaksie van hulle gebruikers as konferensietolke.
- Rol – opvoedkundige tolke het 'n sterk emosionele band getoon met die rol wat hulle speel as hulp vir die studente. Hulle sien hulle verantwoordelikheid as teenoor die “gebruikers” van die diens.<sup>55</sup> Konferensietolke het in 'n gelyke mate verantwoordelik gevoel teenoor die spreker, die gebruikers van die diens en die boodskap.
- Kwaliteit – daar was 'n aansienlik groter gevoel by opvoedkundige tolke dat kwaliteit nie slegs aan een stel kriteria gemeet moet word nie en dat gebruikers se voorkeure wel 'n bepalende rol speel.

<sup>55</sup> In haar studie het die tolke die studente by uitstek as die gebruikers van die diens beskou.

Olivier (2008:111) kom tot die gevolgtrekking dat die verskille wat in haar studie na vore gekom het, op die vlak van die tolkproses lê en nie aan die tolke self en hulle vermoëns, kennis en vaardighede toegeskryf kan word nie. Die grootste verskil tussen tolke in die twee domeine, lê by tolke se siening van hulle rol binne die interaksie.

#### **2.4.3.1 Asimetrie aard van kommunikasie in klaskameromgewing**

Verhoef en Blaauw (2009:210) haal Merlini en Favaron (2003) aan wat die rol van tolke sien as konsilieerders en rekonsilieerders van kommunikasie: "They bring people together by creating and enabling a common communicative environment by reducing the distance between the interactants." In 'n klaskameromgewing wat by uitstek deur asimetrie tussen gespreksdeelnemers gekenmerk word, hang die effektiewe oordrag van kennis af van die vermoë van opvoedkundige tolke om hierdie afstande te oorbrug.

Gile (2011) doen daarom in 'n e-pos aan die hand dat dit by 'n studie oor klaskamertolking belangrik is om te kyk na die spesifieke eienskappe van die dosent-student-interaksie wat 'n uitwerking op die tolking kan hê en, buiten taalverskille, hindernisse in die interaksie kan veroorsaak. Een hiervan noem hy "non-egalitarian interaction" tussen dosente en studente. Asimetrie in kommunikasie verwys na wanbalanse in die mag en status van gespreksgenote en die uitwerking wat dit op die interaksie binne kommunikasie het. Hierdie magswanbalanse dikteer "who says what, when and how" (Mason 2001:ii). Dit het 'n invloed op die vermoë van die tolk om die interaksie te hanteer. Sommige sprekers mag byvoorbeeld in die rede geval word, ander nie. "These triadic exchanges take place at the intersection of competing discourses, ways of saying and expressing that typify social groups and institutions" (Mason 2001:ii).

Opvoedkundige tolke kry te doen met ekstreme asimetrie in politieke mag binne die sosiale kontekste waar hulle as tolke moet werk. Dosente en studente is normaalweg lede van verskillende en uiteenlopende diskoersgemeenskappe. Tolknavorsing in kontekste waar daar tekens van asimetrie tussen die gespreksdeelnemers was, het belangrike insigte ontsluit.

Wadensjö (1998:282) het in die instansies waar sy haar navorsing gedoen het (staatsdienskantore en staatshospitale) gevind dat die institusionele formaat van interaksie 'n dominante posisie aan die verteenwoordiger deleger en dat die persoon dus meer geleentheid het om sy/haar perspektief te stel. Sy haal Gunnarsson (1997) aan wat aantoon hoe die asimetrie in 'n situasie die sosiale organisasie van die kommunikasie bepaal. Dominante partye beheer die struktuur en die inhoud van die kommunikasie. Dit lei daartoe dat die ondergeskikte partye se deelname beperk is, wat weer daartoe lei dat die dominante partye dikwels nie in die behoeftes van ondergeskikte partye voorsien nie.

Hierdie asimmetriese verhouding word byvoorbeeld belig deur Pöllabauer (2004:40) in die geval van asielverhore. Sy noem dit “highly asymmetrical interactive situations”. Een van die redes vir die asimmetrie in die situasie was volgens haar die feit dat asielaansoekers se basiese linguistiese bronne wat hulle in hulle lande van herkoms verwerf het, nie noodwendig doeltreffend was in die institusionele instellings van die gasheerland nie. Sy wys daarop dat deelnemers se sosio-kulturele en institusionele agtergrondkennis baie verskil en ook dat die inhoud en doel van die verhore, naamlik watter vrae gevra gaan word en hoe die beoordeling geskied, nie ewe voorspelbaar vir alle deelnemers is nie. Dit was duidelik uit die struktuur van die verhoor en die reëlins oor spreekbeurte. Pöllabauer (2004:41) beskryf die verhore as hekwagtersituasies waar die verteenwoordigers van die instelling die alleenbesluit het oor watter dienste of inligting om te gee of te weerhou.

Die rol wat tolke in hierdie situasies moet vervul, is volgens haar siening konflikterend, deels weens uiteenlopende rolverwagtinge en deels weens die asimmetrie in die magsverhouding en die strukturele wanbalans in die interaksie. Haar navorsing het getoon dat tolke binne dié situasie nie onsigbare medieerders is nie, maar dikwels openlik tussenbeide tree deur byvoorbeeld af te kort, te parafraseer, uittalinge te filtreer en selfs die relevansie en bruikbaarheid van uitinge deur die asielsoekers beoordeel. Mason (2001:ii) sien dit as die taak van tolke om hierdie verskillende “sosiotekstuele praktyke” te verreken.

Elghezouani (2004:220) hou vier verskillende modelle vir die rol en funksie van tolke voor, maar verkies ’n tolkomgewing wat ruimte laat vir die interaktiewe, kulturele en linguistiese vaardighede van tolke waardeur hulle in staat gestel word om werklik brue in kommunikasie te wees en volledig as verduidelikers (*clarifiers*) en tussengangers tussen gespreksdeelnemers op te tree. Hierdie rol is volgens hom die enigste wat asimmetrie in ’n kommunikatiewe situasie kan uitskakel.

Tolke moet ooreenkomstig die rolbeskrywing van Merlini en Favaron (sien hierbo) doeltekste in die tolkproses produseer wat gepas is vir die gebruikers van die diens en met inagneming van die verskillende kontekste wat die kommunikasie vorm. Vir optimale kommunikasie in ’n leeromgewing is dit myns insiens essensieel vir die tolk om haar rol só te posisioneer dat sy die asimmetrie en die “afstande” wat tussen studente en dosente bestaan, kan oorbrug.

#### **2.4.3.2 Die belang van kultuur vir deelname**

“The larger and deepest purpose of simultaneous interpretation is to generate a common culture among people who are maintaining different cultures” (Kent 2007:69). As deel van haar tolknavoring in die gesondheidsdomein bespreek Angelelli (2004a:19, 21) interaksie en verhoudinge tussen mense en die mate waartoe verskille in taal, ras en etniese afkoms

menseverhoudinge beïnvloed. Sy verwys na studies van Jacobs et al. (2001) wat bevind het dat 'n onvermoë van pasiënte om die dominante taal te praat tot sub-optimale gesondheidsorg aanleiding gegee het. Studies van Ferguson en Candib (2002) en Flores (2000) het getoon dat dokters 'n laer kwaliteit sorg gee aan pasiënte van ander kultuuragtergronde. Angelelli bespreek die verreikende nadelige gevolge van taal- en kulturele hindernisse tussen dokter en pasiënt en kom tot die gevolgtrekking dat dit uiteindelik lei tot swakker gesondheidsorg vir pasiënte, 'n breuk in vertroue, laer pasiënttevredenheid, onakkurate kommunikasie, verkeerde diagnoses en verkeerde mediese behandeling. Jacobs et al. (in Angelelli 2004a:24) is van mening dat tolkdienste die potensiaal het om kliniese, terapeutiese en voorkomende dienste aan pasiënte te verbeter deur begrip en vertroue tussen dokter en pasiënt te verhoog. Dit sal uiteindelik tot verbeterde gesondheidsorg lei.

Pöchhacker (2008:16) haal Helle Dam uit Kondo & Tebble (1997) aan: "If the ideal function of the interpreter is to ensure smooth communication between the primary parties, then [her] role is to remedy this potential cultural noise on the channel by adjusting the culturally determined peculiarities of the source text to the culturally determined expectation of the receiver." In hierdie konteks verwys Wadensjö (1998:249) na die vermoë van tolke om verleentheid te hanteer, om mense op hulle gemak te stel en hulle met gemak te laat kommunikeer en om ander toe te laat om 'n beeld van opregtheid te projekteer, hetsy ernstig of grappenderwys; "...they deliberately smooth down cultural differences for the purposes of promoting people to go on communicating [and to] avoid communicative breakdown."

Anette Combrink (2002:7) haal Taft (1981) aan in 'n artikel oor vertaling/tolking as interkulturele kommunikasie: "The role of the mediator is performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them." Sy verwys na Katan (1999) wat die idee van die kulturele makelaar en tussenganger bespreek en die vertaalproses deur middel van *frames* of raamwerke aan die hand van Neubert en Shreve (1992) se werk verduidelik: Ervaring en kennis word in raamwerke en strukture "gestoor". By die aanhoor van die oorspronklike weergawe sorteer die tolk dit ooreenkomstig "gestruktureerde domeine van langtermyngeheue" wat tot gevolg het dat die tolk kognitief 'n virtuele teks vorm en uit hierdie woordlose teks 'n betekenisvolle teks met woorde in die doeltaal skets (in Combrink 2002:11). Sy haal Katan se siening van die funksie van mediasie as volg aan (2002:12):

...an essential difference between a traditional translator and a mediator is the mediator's ability to understand and create frames. The mediator will be able to understand the frames of interpretation in the source culture and will be able to produce a text which would create a similar set of interpretation frames to be accessed in the target reader's mind.



Combrink self kom tot die gevolgtrekking dat die kulturele makelaar moet uitwerk hoe kultuur in die algemeen funksioneer om binne 'n gegewe kommunikatiewe situasie 'n uiting in 'n sekere kulturele konteks te plaas. Vervolgens moet die bemiddelaar haarself distansieer van die raam en kognitief verskuif na 'n virtuele teks wat haar sal rig in die skepping van 'n nuwe teks vir die aangesprokene (Katan in Combrink 2002:22). Hierdie aspekte van die rol en funksie van tolke moet in die tolkhandeling verreken word. Indien dit nie gebeur nie, sal gesprekspartye van verskillende kulturele agtergronde sekere skakels tussen idees “mis” en sal kommunikasie tussen kulture in wesenlike opsigte faal.

In 'n artikel oor navorsingsresultate oor die rol van die opvoedkundige tolk in die tersiêre klaskamer, gebruik Bothma en Verhoef (2008:138) Cazden se siening van klaskamerkommunikasie. Volgens haar het kommunikasie in die opvoedkundige klaskamer hoofsaaklik drie funksies: 1) om die vakinhoud en die kurrikulum oor te dra en kognitiewe prosesse te evalueer en te moniteer, 2) om die bestuur van die klaskamer te kommunikeer en sosiale prosesse (soos leer) te fasiliteer; en 3) om kulturele en persoonlike (inter- en intrapersonlike) sienswyses en identiteite te kommunikeer. Die sukses van klaskamerinteraksie hang grootliks af van hoe suksesvol die kommunikasie was ten aansien van die derde funksie en die mate waartoe die verskillende wêreldes van gespreksdeelnemers in die interaksie verreken is.

Bothma en Verhoef (2008:140) sien die rol van die tolk breedweg as 'n tussenganger in en fasiliteerder van kommunikasie wat ten doel het om 'n vertaling of tolkweergawe te lewer wat “in alle opsigte ekwivalent aan die oorspronklike weergawe” is. Binne klaskamerkonteks verwys “ekwivalensie” of “ekwivalente effek” na “die balansering van al die funksies van kommunikasie aan die een kant met ekwivalensie tussen die bron- en doeltteks, aan die ander kant.” Dié “balanseertoertjie” wat die opvoedkundige tolk moet uitvoer, word volgens hulle empiriese waarneming veral duidelik as dit kom by die referensiële, fatiese en metalinguistiese funksies van kommunikasie, byvoorbeeld by woordspel, ironie en humor. Hulle het empiriese bewyse daarvoor gevind dat hierdie vermoë van die tolk meer vertrouwe by studente wek as die mediëring van vakinhoud self en studente deel laat voel van die kommunikasie (Bothma & Verhoef 2008:148). Antwoorde op vrae uit hulle vraelyste het ingesluit:

- “I see the interpreter as the link between me and the lecturer and the other learners in class”; en
- “The interpreter bridges the gap between us and them.”

Mantero (2002:3) haal Saville-Troike (1991) se siening aan dat “cultural and contextual knowledge assists students in negotiating meaning, thus entering into dialogue and discourse.” Mantero kom uiteindelik tot die gevolgtrekking: “Meaning is taken to be contextual.” Wanneer



gespreksdeelnemers kulture en agtergronde deel, deel hulle ook hierdie “contextualisation cues” en is die kanse vir misverstand aansienlik minder.

Met verwysing na die siening van Luria (1981) meen Bothma en Verhoef (2008:135 e.v.) dat die sosiale, historiese en kulturele konteks van ’n klaskamer ’n uitwerking het op onderrig en leer en op die aard van die interaksie. Hulle wys daarop dat begripvorming en “betekenis” net effektief tussen gespreksdeelnemers plaasvind mits daar kongruensie op hierdie drie vlakke bestaan. Bothma en Verhoef het deur middel van vraelyste en fokusgroepbesprekings empiriese bewyse daarvoor gevind dat tolke as kulturele makelaars optree vir pragmatiese effek, wat konteks sowel as die manier waarop iets gesê en opgeneem word, moet verreken. Hierdie rol van opvoedkundige tolke kan lei tot groter investering van identiteite en noodwendig tot groter toeganklikheid. Studente word uiteindelik op hierdie manier vanuit die periferie na die binnekring van die akademiese gemeenskap ingelaat. Dit verteenwoordig Cummins (2006:63) se siening dat “*deep understanding*” en die vermoë om kennis van een konteks na ’n ander oor te dra, ’n leeromgewing voorveronderstel waar studente se linguistiese en kulturele kapitaal erken, gerespekteer en bevorder word.

## 2.4.4 Skep van betekenis in interaksie

Bakhtin (1979) wys daarop dat “verstaan” en die proses van betekenis skepping in wese responsief is (in Wadensjö 1998:201). Hy verduidelik dit soos volg: “Even when I am speaking to myself, my understanding of a particular utterance is partly shaped by imagining others’ responsive understanding.” Daarop sê Wadensjö (1998:201): “Interpreting is, as you wish, *answering* (as meant by Bakhtin) from the culturally and socially defined role of the interpreter.”

Wadensjö wys daarop dat net soos die skep van betekenis ’n interaktiewe, gesamentlike poging behels, net so ontstaan misverstande en miskommunikasie ook deur samewerking tussen die verskillende gespreksdeelnemers. Inherent aan ’n misverstand is dus wederkerigheid. “Misunderstanding is lack of fit between the sense aimed at by one speaker and what is displayed by another as the sense made of the current message” (Wadensjö 1998:200). Deelnemers aan kommunikasie besef nie onmiddellik dat hulle miskommunikeer nie weens ’n neiging om “die ander” se “begrip” in verband te bring met hulle eie bedoeling. Misverstande of breuke in kommunikasie ontstaan vanweë verskillende faktore soos: die luisteraar hoor sekere woorde nie of hoor verkeerd, aksente is moeilik verstaanbaar, tale meng in met mekaar, die spreker meng sy/haar tale, kommunikasie-aktiwiteite is in kompetisie of woorde word dubbelsinnig gebruik. Waar deelnemers verskillende taalagtergronde het en in wisselende mate taalvaardig is, kan dit ook miskommunikasie tot gevolg hê. Nog ’n rede kan ongelyke insig in die vakgebied en kennis van

vakterminologie wees. Hierdie faktore dra uiteindelik by tot wantroue tussen deelnemers aan die kommunikasie.

Wadensjö (1998:237) sien die teenwoordigheid van 'n tolk as 'n soort waarborg dat kommunikasie nie sal faal nie. Sy het bewyse gevind daarvoor dat tolke, in gevalle waar hulle dit nodig ag, aktief stappe doen om misverstande teen te werk of te voorkom, dikwels ten koste van presiese en akkurate vertalings. Vanweë die unieke posisie en rol van 'n tolk kan sy waarskynlik beter "sien" wanneer sprekers op verskillende diskoerstrajekte praat sonder dat hulle dit self agterkom (Wadensjö 1998:202). Omdat 'n tolk toegang het tot alles wat gesê word, het sy die unieke vermoë om in 'n gespreksituasie te voorsien hoe deelnemers in die gesprek sin maak uit die kommunikasie en ook tegelyk deur die proses van betekeniskepping te sien, soos dit in die situasie ontvou. Wadensjö (1998:200) sê: "Interpreters *reflect* on talk." Hierdie funksie van tolke werk wantroue tussen gespreksgenote tee.

Rebecca Tipton (2010:202) verduidelik hoe tolke vertroue tussen gespreksgenote bewerkstellig. Volgens haar werk vertroue heuristies, omdat feite vereenvoudig word en in die proses meer verstaanbaar gemaak word. Vertroue word makliker gebou waar taal- en kulturele norme ooreenstem. Deur 'n mediasierol te vervul kan tolke brûe slaan en andersheid minimaliseer. Wantroue word gewek wanneer partye nie genoeg inligting oor die "ander" het nie. Vanweë hulle unieke middelposisie kan tolke, in die woorde van Hatim en Mason, "create the illusion of normality". Waar inligting vanweë norm-, kultuur- of statusverskille gefragmenteerd en onvolledig is, help tolking om kompleksiteit te verminder.

Nog 'n manier waardeur tolke meewerk in die skep van betekenis is deur skakels en verbande tussen konsepte duidelik te maak. Banks, Gray & Fyfe (1990) (in Marschark, Sapere, Convertino & Seewagen 2004:67) het in navorsing onder dowe studente bewyse daarvan gevind dat gebaretaaltolke verwantskappe en afleidings wat nie uitdruklik deur die dosent genoem word nie vir studente ekplisiet maak. Roy (2000:45) haal Goffman en Tannen aan en verduidelik dat sekere vlakke van betekenisgewing uit die struktuur en styl van die diskoers blyk en dien om die betrokkenheid van die deelnemers in die diskoers te bewerkstellig. Sy sê hiervan: "These levels are important when producing target language equivalents because they contain cues that tell listeners what kind of message they are hearing, how to identify salient points in a message and how speakers are projecting their involvement with the audience."

Tolke dui ook diskoersmerkers in die kommunikasie aan. Tebble (2007:201 e.v.) verwys in 'n navorsingsartikel oor die belang van diskoersstudies vir tolknavoring na "interpreting the signposts" en "framing and focusing moves". 'n Voorbeeld hiervan in die klaskamersituasie is wanneer 'n dosent aan die begin van die lesing sê: "Goed (*framing move*) ... laat ons begin

(*focusing move*) ...” Tebble wys op die belangrikheid daarvan dat tolke hierdie inligting tolk omdat, indien die student nie hierdie inligting verstaan nie, die student benadeel word. Hymes se “metalinguistiese” funksie van taal is hier ter sprake; taal word gebruik “oor” taal om te organiseer of ’n situasie te bestuur. Volgens Jakobson (in Bothma & Verhoef 2008:138) lê die belangrikheid van hierdie funksie daarin dat misverstande opgeklaar word en aspekte wat met taal verband hou, verhelder word. Tebble (2007:211) wys daarop dat diskoersmerkers nie deur die tolk geringgeskat moet word nie omdat dit ’n wesenlike bydrae tot die koherensie van die diskoers uitmaak, wat uiteindelik ’n groot rol speel in die effektiwiteit van die leerproses.

Gumperz (1978;1982 in Roy 2000:13) stem saam dat betekenis nie net spruit uit taal nie. Hy sê:

Interpreting meaning is a process of contextualisation in which a listener associates certain kinds of cues within the language, called contextualisation cues, with information content on the other hand and with background expectations or social knowledge. Contextualisation cues refer to any aspect of the surface form of utterances that, when attached to message content, function as a way of signalling how to understand what is said.

Wanneer Gambier, Gile en Taylor (1997:33) verduidelik hoe begripvorming plaasvind, wys hulle op die belangrikheid daarvan dat die konteks waarin sekere inligting ontvang word en die makrostruktuur (onderliggende betekenis of intensie) eksplisiet gemaak moet word. Bajo et al. (in Verhoef 2008c:166) sien die waarde van tolking daarin dat die boodskap in geheel deur al die kommunikasiekanale van die spreker na die tolkgebruikers oorgedra word. Alle gespreksdeelnemers moet gelyke vennote in die kommunikatiewe gebeurtenis wees.

Verhoef (2008c:164) wys daarop dat opvoedkundige tolke ook van nieverbale en paralinguistiese<sup>56</sup> elemente gebruik maak in die skep van betekenis. Belangrik hier is die posisie van die tolk in die klaskamer, die stemtoon van die tolk, oogkontak tussen die dosent en die tolk en die spoed en ritme van die getolkte uiting. Empiriese data het byvoorbeeld getoon dat ’n lewendige stemtoon by die tolk die vertroue van die studente verhoog. Verhoef haal Ritts en Stein (2005 in 2008c:164) aan wat daarop wys dat nieverbale elemente essensieel is in klaskamerkommunikasie.

---

<sup>56</sup> Hierdie term verwys volgens Verhoef (2008c:165) na kommunikasie wat o.a. woede, affek, sarkasme en verbasing oordra. Aspekte soos stemtoon, spoed en ritme word hierby ingesluit asook nie-intensionele spoedhindernisse soos hoes en keelskoonmaak.

## 2.4.5 Begripstoetsing in tolkgemedieerde kommunikasie

Marschark et al. (2005:76) sê in die konteks van opvoedkundige gebaretaaltolking:

There are a variety of intuitively appealing arguments for direct instruction for deaf students [...] that interpreters can simply never hope to duplicate the knowledge and nuances that a good instructor brings to a classroom lecture by virtue of teaching experience and content knowledge (i.e. that interpreting cannot duplicate its source). However, there have not yet been any demonstration that direct instruction is superior to interpreted instruction or any evidence that deaf learners prefer it.

Onlangse navorsing deur Reithofer (2010:143–157), in die domein van tolking vir nie-gehoorgestremde studente, is gepubliseer onder die titel *English as lingua franca vs. interpreting*. Dit is 'n uitvoering van Gile se voorstel (2011) dat uitgebreide dataversameling gedoen word om die effek van getolkte lesings op begripsvorming te toets.

Reithofer het begrip van 'n toespraak tussen twee groepe vakspesialiste getoets en vergelyk. Die een groep het na 'n getolkte weergawe in Duits, hulle moedertaal, geluister, terwyl die ander groep die oorspronklike gesprek in Engels gehoor het. Die spreker was 'n Engelse niemoedertaalspreker en die groep het beweer dat hulle Engelse taalvaardighede net so goed as hul taalvaardighede in hulle moedertaal was. Reithofer se hipotese was dat tolking potensieel die verstaanbaarheid van 'n toespraak wat gelewer is deur 'n niemoedertaalspreker kan verhoog.

Sy het gevind dat die groep wat na die getolkte weergawe in hulle moedertaal geluister het, die inhoud “betekenisvol beter” verstaan het as die groep wat na die (Engelse) niemoedertaalweergawe geluister het, ten spyte daarvan dat hulle hoogs vaardig in Engels en vakkundiges op die gebied van die inhoud was. Sy het dus die voordeligheid van tolking bo kommunikasie in ELF (*English as lingua franca*) oortuigend bewys en alhoewel sy toegee dat haar resultate nie noodwendig na ander kontekste en tolkomgewings oorgedra kan word nie, sê sy dat die algemene bevinding uitsonderlik duidelik na vore gekom het en dat sowel die loodsprojek as 'n ander kleinskaalse proefneming dieselfde resultate opgelewer het.

## 2.5 Slotopmerkings

Uit navorsing oor die rol van die tolk in die unieke konteks van tersiêre klaskamers word dit duidelik dat die tolk 'n skakel in die kommunikasieketting tussen opvoeders en studente is. Deurdat tolke interaktief op alle vlakke by die kommunikasie betrokke is, kan tolke optimale begrip tussen

gespreksgenote bewerkstellig terwyl hulle ongelykhede tussen gespreksdeelnemers en kultuurverskille in die kommunikasie verreken.

Effektiewe deelname in die sentrum van die akademiese diskoersgemeenskap is die einddoel van onderrig en leer. Deur kwaliteittolking in klaskamers word Cecilia Wadensjö se *pas de trois* 'n dans deur baie, om studente vanuit die periferie na die sentrum te lei om as volwaardige lede van die diskoersgemeenskap 'n sosiaal betekenisvolle rol daarin te speel.

Dit is egter van die uiterste belang vir opvoedkundige tolking as veld dat ondersoek van werklike tolkgemedieerde klaskamerdiskoers in die verskillende akademiese dissiplines gedoen word met verwysing na die verwagtinge van studente, dosente en tolke. Empiriese navorsing sal uitsluitel gee oor hoe die teorie in die praktyk neerslag vind.

# Hoofstuk 3: Die navorsingskonteks

## 3.1 Institusionele taalbeleide: 'n raamwerk

Taalomgewings aan Suid-Afrikaanse universiteite is kompleks en multidimensioneel. Verhoef en Du Plessis (2008b:3-8) bespreek die raamwerk van wetsbepalings wat ten doel het om amptelike meertaligheid in die Suid-Afrikaanse konteks in die algemeen en additiewe meertaligheid<sup>57</sup> spesifiek in die opvoedingsektor te vestig. Du Plessis (2003) (in Verhoef & Du Plessis 2008b:2) wys daarop dat die uitdruklike regulering van taal deur die verskillende wetsbepalings 'n uitgebreide en gesofistikeerde taalinfrastruktuur veronderstel. Om prakties hieraan gestalte te gee, het die Konsep Suid-Afrikaanse Talewet (2003) die lig gesien. Hierdie wet het egter nooit amptelike status verkry nie. 'n Nuwe Konsep Talewet (Republiek van Suid-Afrika 2011) is intussen ter tafel gelê. Dit is tans onderhewig aan debatvoering en lok sterk kritiek uit, onder andere omdat dit nie voorsiening maak vir die bevordering en gebruik van alle inheemse tale (ook gebaretaal) nie en omdat die taalbeleide vir universiteite steeds binne die diskresie van die Minister<sup>58</sup> val. Die wetsontwerp soos dit tans daar uitsien, is daarom nie bindend vir Universiteite nie.<sup>59</sup>

Hierdie versuim van die staat om amptelike meertaligheid prakties operasioneel te maak, skep onsekerheid by verskeie instellings; in die opvoedkundige sektor veral oor hulle presiese verantwoordelikheid ten opsigte van meertaligheid. Die verwoording van meertaligheid as kenmerk van afgestudeerdes aan die US is dienooreenkomstig vaag. Dit is onseker of die term op die instelling of die individu (studente) betrekking het. Universiteite is daarom in 'n posisie waar hulle voortdurend moet onderhandel en skaaf aan taalbeleide sodat alle rolspelers se belange gedien word. Dit gee dikwels aanleiding tot 'n verpolitiseerde en uitgerekte proses wat gekenmerk word deur onsekerhede en misverstande en uiteindelik selfs openlike vyandigheid. Op die lang duur het dit 'n negatiewe uitwerking op die uitoefening van individuele taalregte (Verhoef & Du Plessis 2008b:5). Die staat waarborg dus nie studente se reg op opvoeding in die taal van hulle keuse nie.

Wat die posisie van Afrikaans betref, word dit ingevolge artikel 15.4 van die Taalbeleid vir Hoër Onderwys erken as akademiese en wetenskapstaal (Verhoef & Du Plessis 2008b:8). Hoër

<sup>57</sup> Lambert (1974) in Cummins (1991:76) gebruik hierdie term om die situasie te beskryf waar lede van taalminderheidsgroepe 'n (dominante) tweede taal aanleer met min of geen druk om hulle eerste taal te verminder of te vervang nie. 'n Tweede taal word dus aangeleer in 'n omgewing waar 'n positiewe houding jeens eerste en tweede tale geld. Binne opvoedkundige instellings sien Cummins die toepassing hiervan as die maksimale ontwikkeling van die eerste taal sodat oordrag na die tweede taal gestimuleer word.

<sup>58</sup> Minister van Kuns en Kultuur.

<sup>59</sup> Die Use of Official Languages Act 12 of 2012 is intussen gepubliseer, maar nog nie by proklamasie in werking gestel nie. Dit is nie van toepassing op universiteite nie.

onderwysinstellings wat Afrikaans oorwegend as onderrigtaal gebruik, moet egter nie-Afrikaanssprekendes binne die stelsel akkommodeer en moet verseker dat taal nie lei tot etniese, kulturele en rasseverdeeldheid nie.

Verhoef en Du Plessis (2008b:7) wys daarop dat die fokus van die Taalbeleid vir Hoër Onderwys “meertaligheid” en “toeganklikheid tot opvoeding” is. Strydom (in Verhoef & Du Plessis 2008b:6) wys op die teenstrydigheid wat bestaan deurdat wetgewing wat oor taal in onderwys handel, “toeganklikheid” en “gelykheid” as hipernorme stel en dat “diversiteit” telkens daaraan onderhewig gemaak word. Hy sien dit as een van die redes vir die hegemonie van Engels deurdat dit as taalvoertuig moet dien waardeur toegang aan almal verleen moet word. Die konflik tussen die bevordering van additiewe meertaligheid en die wantroue in moedertaalonderrig as gevolg van onderwysbeleide uit die apartheidsbedeling gee aanleiding tot ’n onwilligheid aan owerheidskant om die beleid in werking te stel. Malherbe (in Verhoef & Du Plessis 2008b:10) sien hierbenewens ook die veranderende landskap in hoër onderwys as ’n bydraende faktor wat “taal” in hierdie konteks verder kompliseer. Kreatiewe en innoverende oplossings sal gevind moet word vir die ontwikkeling van konsekwente demokratiese taalbeleide in die opvoedingsektor.

In die lig van bogenoemde en teen die agtergrond van die algemene konteks van transformasie in hoër onderwys in Suid-Afrika klink die dwingende oproep van die Raad vir Hoër Onderwys (2004 in Verhoef 2008b:17) dat: “South African institutions of higher learning have a critical role to play in developing solutions to ‘real world’ problems through research that supports innovation, as well as through sustaining disciplinary knowledge foundations which underpin interdisciplinary and multidisciplinary knowledge production.” Die huidige studie is daarom geplaas binne ’n konteks waar beleidmakers daarna streef om taalkwessies en -vaardighede te verbeter. Met hierdie navorsing word beoog om insigte in te win wat uiteindelik tot praktiese oplossings en die verbetering van die leeromgewing kan lei.

## 3.2 Die US – ’n unieke konteks

Die nasionale debat oor taalbeleid in hoër onderwys vind weerklank in die voortslepende taaldebat aan die US waar beleidmakers voortdurend besig is met ’n soeke na ’n taalbeleid wat die uiteenlopende belange van kennis deur leer, meertaligheid en diversiteit moet dien.

Die US, ’n histories Afrikaanse universiteit, het in 2002 ’n amptelike gesentraliseerde taalbeleid gekry wat telkens hersien word en waarvan die nuutste weergawe op 13 Oktober 2010 deur ’n amptelike besluit van die Raad bekragtig is. Die dokument genaamd “Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch” bevat die amptelike beleid van die Universiteit oor taal (sien addendum

G). Die Taalplan (addendum B), sit die operasionalisering van die taalbeleid in verskillende gebruikskontekste aan die US uiteen. Die drie hoofdoelwitte wat uit hierdie dokumente na vore kom, is die US se verbondenheid tot:

- die ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal;<sup>60</sup>
- meertaligheid; en
- kennis deur leer.

“Omgang met kennis” word deur die Taalbeleid as kernfunksie gestel, met inagneming van die diversiteit van die plaaslike en nasionale gemeenskap. Die verbondenheid van die US tot Afrikaans moet gesien word teen ’n breër benadering van pluralinguisme of meertaligheid, waar verskillende tale aan die US in die omgang met kennis benut word. Behalwe vir die erkenning van Engels as belangrike plaaslike en internasionale akademiese taal en isiXhosa as ontluikende akademiese taal wat volgens die Taalbeleid aktief ontwikkel moet word, moet Nederlands, Duits en Frans ook blootstelling kry. Paragraaf sewe van die Taalplan (Universiteit Stellenbosch 2010b:10) maak daarvoor voorsiening dat elke taalomgewing of fakulteit ’n taalimplementeringsplan formuleer wat deel vorm van die sakeplan vir die betrokke omgewing. Alhoewel die pendulum in taalgeledere voortdurend swaai tussen die US as ’n Afrikaanse of as ’n meertalige universiteit waar Afrikaans beskerm en bevorder word, beskou De Stadler (in Le Roux 2010:118) al twee uiterstes as onakkuraat. Hy meen dat die waarheid iewers op ’n kontinuum lê en dat verskillende tale afwisselend tot ’n meerdere of mindere mate in onderrigkontekste aan die US aangewend moet word.

Die Taaldienste is uit hoofde van die Taalplan in die lewe geroep. Dit sluit vertaal-, redigeer- en tolkdienste in. Tolkdienste bedien die Universiteit tans waar dit nodig is in amptelike Raads-, Fakulteitsraads- en Senaatsvergaderings. Die Navorsingsprogram: Taalbemagting en Taalontwikkeling (Universiteit Stellenbosch: 2008) bepaal dat die Taalsentrum as koördinerende liggaam moet optree en navorsing in vennootskap met kundiges en met inagneming van bestaande navorsingsprogramme moet onderneem. Binne hierdie program het die Raad van die Universiteit op 13 September 2010 opdrag gegee dat ondersoek gedoen moet word na die effektiewe aanwending van tolking as deel van die bestaande taalontwikkelingsplan. ’n Institusionele verslag (Universiteit Stellenbosch 2012b) het intussen die lig gesien en die Raad van die US het die aanbeveling aanvaar dat tolking as addisionele opsie toegevoeg word tot die taalspesifikasies wat fakulteite kan toepas. Tolking is dus nou amptelik deel van die taalplan van die Universiteit. Volgens De Stadler (2012) word die proses vir die implementering van opvoedkundige tolking tans oorweeg.

---

<sup>60</sup> In die US Institusionele Sakeplan 2012-2016 is een van die doelwitte wat met studentesukses as strategiese fokus verband hou “’n minimum van 60% Afrikaans voorgraads” (p. 9).



### 3.3 Fakulteit Regsgeleerdheid – taalspesifikasie

Die taalbeleid van die Fakulteit Regsgeleerdheid word uiteengesit in die Taalplan van die Fakulteit Regsgeleerdheid (Universiteit Stellenbosch:2009) (die Taalplan: Regte) en moet saamgelees word met die US Taalbeleid en -plan asook die Sakeplan van die Fakulteit (2006–2008) (die Sakeplan) (sien addendum H). Uit hierdie dokumentasie blyk die bestaande taalpraktyke van die Fakulteit asook die onderliggende beleidsoorwegings en die belyning daarvan met die oorhoofse missie van die Fakulteit en die Universiteit.

As basiese onderliggende motivering bepaal die Taalplan: Regte dat hoewel die Fakulteit Regsgeleerdheid die Universiteit se visie vir die bevordering van Afrikaans deel en daartoe verbind is om dit as regstaal in stand te hou, die Fakulteit gedwing word deur die vereistes van toeganklikheid en gelyke behandeling van mense soos vervat in die Grondwet en artikel 37(3) van die Wet op Hoër Onderwys, 101 van 1997. Gesonde regspleging voorveronderstel die bevordering van 'n diversiteit van mense en idees (Universiteit Stellenbosch 2009:1). Nog 'n motivering is om binne die bepalings van die Grondwet en die Handves vir Menseregte te bly in soverre dit gelykheid voorskryf en diskriminasie op grond van sekere gronde, soos taal, veroordeel.

Teen 2009 het die A-spesifikasie (sien 1.4) nog as verstekopsie in die Fakulteit gegeld en is 59 uit 'n totaal van 60 modules in Afrikaans aangebied. Die Fakulteit het egter die tweetalige (T) taalspesifikasie of -opsie (dubbelmediumonderrig) as algemene voorskrif vir alle voorgraadse modules, behalwe waar die E-spesifikasie aangedui word, in 2009 aanvaar. Praktiese oorwegings vir die aanvaarding van die T-opsie was dat dosente teen 2009 beduidend van Engels as onderrigtaal gebruik gemaak het omdat 'n beduidende getal Engelssprekende studente daarop aanspraak gemaak het as taal van voorkeur.<sup>61</sup> Vir nagraadse onderrig geld die E-spesifikasie.

Uit die demografiese samestelling van die Fakulteit vir 2012 blyk dit dat die getal Engelssprekende eerstejaarstudente nou vir die eerste maal in die meerderheid is. Die Fakulteit het 'n duidelike behoefte identifiseer om studente wat nie Afrikaans kan volg nie, in Engels by te staan en terselfdertyd Afrikaanse studente in staat te stel om vakkundig in Engels te funksioneer. Dit word beskryf in die Taalplan: Regte (Universiteit Stellenbosch 2009:5) as 'n onbetwisbare noodsaak vanuit sowel 'n akademiese as 'n professionele praktyksoogpunt. Vanuit praktyksgeledere is daar 'n merkbare klem op opleiding in Engels. Die Fakulteit stel meertaligheid as noodsaaklike attribuut van sy studente en redeneer dat dit belangrik is vir regspleging sowel as vir die behoud van Afrikaans as regstaal (Universiteit Stellenbosch 2009:8). Die Fakulteit beskou dit belangrik vanuit 'n onderrigsoogpunt dat sowel Afrikaanse as Engelse studente onderrig in Afrikaans én Engels

<sup>61</sup> Teen 2009 het 42% van die studente Engels as gekose onderrigtaal aangedui. In 2011 was hierdie persentasie 59%.

ontvang. Die A/E opsie (sien 1.4) is verwerp op grond van finansiële en praktiese oorwegings, maar ook vanuit pedagogiese oorwegings omdat dit studente die blootstelling aan mekaar en uiteenlopende ervaringswêreldes ontsê.

As motivering vir die oorskakeling na die T-taalspesifikasie beroep die Fakulteit Regsgeleerdheid dit op die volgende strategiese doelwitte, naamlik om:

- toeganklikheid te verhoog en diversiteitsteikens te bereik;
- akademiese uitnemendheid te bevorder deur groter taalvaardighede in meerdere tale by studente te ontwikkel en studente uit verskillende agtergronde blootstelling aan mekaar te gee; en
- deur die bevordering van tweetaligheid die regsberoep te dien en die ontwikkeling van Afrikaans as regstaal te bevorder.

### 3.4 T-opsie: problematiek

Die T-spesifikasie het gou onder hewige kritiek gekom en is steeds kontensieus, soos blyk uit die nuutste debat wat sedert November 2011 in die media woed. Van Der Walt (2006:4) asook Verhoef en Du Plessis (2008b:12) verwys na verskeie studies waarin die probleme van dubbelmediumonderrig bespreek word. Met verwysing na die geskiktheid van die T-spesifikasie vir onderrigdoeleindes het die sogenaamde Vlottenburggroep<sup>62</sup> verklaar hulle het “ ... geen geldige pedagogiese of demografiese motivering vir dubbelmedium-onderrig, die sg. T-opsie, gevind nie, behalwe as oorgangsmeganisme in die eerste jaar” (Le Roux 2010:70)

In 'n bespreking van taalmodelle aan universiteite wêreldwyd maak De Varennes (2010:27) die volgende opmerking:

[a] Bilingual [model] at the same time is seldom used. It is fairly obvious that in most countries single medium or some form of parallel medium education model is privileged over mixed medium. The problems with mixed medium education are numerous and well documented.

Hy verwys na 'n paar moontlike probleme:

- Dosente is nie ewe vaardig in die twee tale nie.
- Studente is moontlik nie ewe vaardig in die twee tale nie.

---

<sup>62</sup> 'n Invloedryke groep alumni en personeel van die US asook buitelanders wat in 2006 alternatiewe voorstelle vir 'n hersiene taalbeleid ingedien het.

- Minder vaardige studente word benadeel waar een van die tale meer gebruik word as die ander taal.
- Studiemateriaal is moontlik net in een taal beskikbaar.
- Lesings word uiteindelik in die instelling se dominante taal aangebied.
- Sprekers van die minder dominante taal verkeer onder druk van kollegas of medestudente en word versoek om meer “redelik” te wees en die erosie van hulle taal en die groterwordende gebruik van die dominante taal te aanvaar.
- Die minder dominante taal word in 'n dubbelmediummodel geleidelik deur die dominante taal oorheers.

Oor die moontlike toepassing van hierdie taalmodel maak De Varennes die volgende stelling (2010:32): “Mixed medium models tend to be more favourably received when used in a ‘remedial’ capacity where students may not be perfectly fluent in the university’s official language(s)” – byvoorbeeld in die eerste jaar ooreenkomstig die voorstelle van die Vlottenburggroep (sien hierbo).

Navorsing in skole in die VSA (Collier & Thomas 2004) toon egter dat hierdie model nie in 'n remediërende rol gebruik moet word nie, maar as deel van hoofstroomonderwys. Resultate toon dat dit lei tot verhoogde prestasie onder tweedetaalsprekers. Dit neem egter gemiddeld ses tot agt jaar om taalagterstande in 'n tweede taal uit te wis. Tweetalige onderrig moet geskied in 'n model waar geen vertaling of herhaling gebruik word nie en waar die twee tale “apart” in klas hanteer word. Die model wat deur hierdie navorsers voorgestel word, verskil dus wesenlik van die dubbelmediumonderrigmodel soos veronderstel deur die sogenaamde T-opsie en uiteengesit in die Taalplan.

Dit is duidelik uit die beleidsdokumente van die Fakulteit Regsgeleerdheid dat die T-spesifikasie aanvaar is in 'n poging om die verskillende norme wat taal in opvoeding rig, naamlik toegang, gelykheid en diversiteit, te dien. Daar is egter nie ooreenstemming onder kenners oor of dit groter toeganklikheid in die hand werk en tot die bereiking van diversiteitsteikens lei nie. Le Roux (2010:111, 115) meen dat die afleiding nie gemaak kan word dat die T-spesifikasie gepaard gaan met toenames in die proporsie nuutstudente nie – “die teenoorgestelde is moontlik waar”. In die Fakulteit Regsgeleerdheid, wat die grootste toename onder al die fakulteite in die T-spesifikaie getoon het (0% tot 100%), het hy geen verandering in die proporsie swart studente gevind nie.<sup>63</sup>

Hy meen dat die T-opsie waarskynlik 'n ewe ernstige grondwetlike risiko vir die US as die A-opsie inhou. As motivering vir sy siening haal hy aan uit die verslag van die Ministeriële Komitee oor Transformasie en Maatskaplike Samehorigheid en die Uitwissing van Diskriminasie in Openbare Hoëronderrig Instellings (2008), onder leiding van prof. Crain Soudien (in Le Roux 2010:91):

<sup>63</sup> Die werklike uitwerking van die T-opsie sal moontlik eers oor 'n langer termyn waarneembaar wees.

It should be noted that historically Afrikaans-medium institutions acknowledge that the use of Afrikaans as a language of instruction not only acts as a barrier to equity, but may also impact on social cohesion within staff [structures]. And, importantly, the legal advice on language requested by Stellenbosch suggests that a policy that can be shown to act as a barrier will not easily withstand constitutional scrutiny.

Schlemmer (2008:35) het in 'n meningsopname onder studente gevind dat die T-opsie die goedkeuring van die meerderheid studente wegdra deurdat dit almal se behoeftes in ag neem en blootstelling aan die “ander” taal verhoog. Hy het egter bevind dat die irritasie- en frustrasievlakke van studente met die T-opsie “waarskynlik te hoog is om in 'n kern-onderrigbeleid van die Universiteit aanvaarbaar te wees”. Uit Van der Walt se studie (2006:8) blyk dat 35% van die respondente (studente) dit as tydmors gesien het, terwyl 25% nie gedink het dat dit hulle akademies help nie en gesê het dat dit hulle verwar.

Die motivering in die Taalplan vir die T-spesifikasie is om Engelse studente (huistaal of voorkeurtaal) in hul eerste jaar stelselmatig blootstelling aan Afrikaans te gee sodat hulle op tweedejaarsvlak optimaal doeltreffend kan studeer in modules met 'n A-taalspesifikasie (US Taalplan, par. 3.3.1, p. 4). Die T-spesifikasie is ook uitdruklik daaraan onderhewig dat studente taalvaardig in Afrikaans én Engels moet wees. Die mate waartoe die instelling van die T-spesifikasie tot groter taalvaardigheid in meerdere tale lei, moet nog empiries deur gehaltenavorsing ondersoek word.

Hoewel De Stadler (2010:118) erken dat 'n minderheidstaal skade kan opdoen in 'n gemengde model, kan dit volgens hom aanvaarbaar wees mits dit deel uitmaak van 'n behoorlik bestuurde model. Hy erken egter in 'n onderhoud met die skrywer dat die T-spesifikasie nie gemoniteer<sup>64</sup> word nie. Dit bly een van die grootste punte van kritiek teen hierdie taalspesifikasie.

### 3.5 Fakulteit Regsgeleerdheid as navorsingskonteks

Die navorsingskonteks staan sentraal in deelnemende aksienavorsing en bepaal die proses en die uitkoms daarvan. Die huidige navorsing is geplaas binne die Fakulteit Regsgeleerdheid van die Universiteit Stellenbosch. My navorsing is verder ingebed binne 'n breër konstruk van tolknavorsing binne die US wat deels in ooreenstemming met 'n Raadsopdrag<sup>65</sup> van stapel gestuur

<sup>64</sup> Monitering verwys onder andere na die handhawing van die minimumaanbod van Afrikaans soos beskryf in die Taalplan.

<sup>65</sup> 13 Oktober 2010.

is en deels vanuit sekere Fakulteite op eie inisiatief onderneem is. Uiteindelik sal die mate waartoe die resultate veralgemeen kan word, bepaal of dit na verskillende kontekste oorgedra kan word.

Gile et al. (2001:7) beskryf 'n gebrek aan toeganklikheid tot navorsingsobjekte of data as een van die grootste probleme in tolknavoring. Hy meen dat navorsers daarom heen moet beplan en kontekste doelbewus moet oorweeg. Die Fakulteit Regsgeleerdheid is dienooreenkomstig as navorsingskonteks gekies omdat tolking nog nie voorheen hier in die onderrigkonteks gebruik is nie. Soos hierbo genoem, het die Fakulteit die T-opsie relatief onlangs (2009) as amptelike taalmodel aanvaar. Hoewel hierdie taalmodel anekdoties deur beleidmakers as suksesvol beskryf word, word klagtes wat verbandhou met taal van tyd tot tyd gehoor en is die gepastheid en sukses van dié opsie nog nie deur navorsing getoets nie. Dit sou dus betekenisvol wees om tolking binne die tweetalige opset en ook met betrekking tot die verskillende toepassings van die T-opsie in verskillende klasse te toets.

Teen die agtergrond van die breër taalproblematiek aan die US bestaan daar toenemende kommer binne die Fakulteit oor die huidige studentekorps se skryfvaardighede en die Taalkomitee is getaak om kwessies van taalvaardigheid te ondersoek. Die bestuur is bewus daarvan dat sommige studente en dosente probleme met taal binne die T-opsie ervaar. Hulle is verder bewus van navorsing in opvoedkundige tolking aan die US en die noodsaaklikheid dat dit in verskillende kontekste ondersoek moet word. Hulle is verder tot 'n mate bekend met tolking deurdat daar in fakulteitsraad- en senaatsvergaderings getolk word.

Die navorser het in 1988 'n LLB-kwalifikasie aan hierdie Fakulteit verwerf en is sedert 2010 as skryfconsultant in die Fakulteit werksaam en ook betrokke by die nuutingestelde skryfmodule vir eerstejaars, Skryfvaardighede 171. 'n Dringende besef by dosente in die Fakulteit van studente se taal- en skryfprobleme het hiertoe aanleiding gegee. Vanuit hierdie konteks is die navorser bewus van die vereistes van akademiese geletterdheid binne Regsgeleerdheid as dissipline sowel as in die regsprofessie en van die sentrale rol wat taal daarbinne speel. Die skrywer het in die proses kennis opgedoen oor die Fakulteit as instelling en dit wat Bourdieu (1979 in Vidal Claramonte 2005:264) beskryf as “simboliese ruimtes”: “... spaces of ways of life and of groups with different status which produce different perceptions and classifications of the world”. My voorkennis van die Fakulteit en die dissipline het die navorsingskonteks nie net fisies nie, maar ook simbolies toeganklik gemaak. As navorser in Tolkstudie wou ek die eiesoortige uitdagings van tolking binne hierdie konteks en die moontlike bydrae van tolking tot die leerproses ondersoek. Met behulp van etiese klaring kon ek as navorser toegang tot die navorsingskonteks kry.

### 3.6 Etiese klaring

Saunders, Lewis en Thornhill (2007:178) verduidelik die kern van etiese navorsing as volg:

... researchers should gain the consent of those being studied to participate, never abuse the trust of those being studied, avoid any treatment, intervention or program which may have an adverse effect on the participants and provide some form of feedback regarding results to participants.

Ooreenkomstig die voorskrifte van die Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing van die US, is die Departementele merklys voltooi en aan die Departementele Etiek Siftingskomitee (DES) voorgelê vir oorweging. Ooreenkomstig die definisie van risiko uit die Standaard Operasionele Prosedure (SOP) is die huidige navorsing “lae risiko etiese navorsing” aangesien dit gedoen word in ’n sosiale omgewing deur middel van deelnemende navorsing (vraelyste en onderhoude). Daar was dus ’n minimale risiko van ongemak vir die deelnemers. DES het aanbeveel dat die taalgebruik en die tolkdien wat tydens lesings gebruik word, studente nie mag benadeel nie, dat kwaliteittolking tydens lesings gedoen moes word en dit ’n duidelike voorwaarde van die projek moes wees dat studente op enige tydstip aan die projek kon onttrek.

Aansoek vir toestemming tot etiese klaring is vervolgens gedoen by die Dekaan Fakulteit: Regsgeleerdheid en by die Voorsitter van die Departement Privaatreg. Nadat toestemming verkry is, is die dokumentasie tesame met die aanbeveling van die DES na die Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning vir toestemming verwys. Institusionele toestemming is verleen op voorwaarde dat:

- die klaskameropset nie verander mag word nie,
- die verstektaalopsie steeds tydens lesings sou geld,
- ’n ervare tolk wat oor ’n LLB-kwalifikasie beskik, gebruik sou word om die lesings te tolk,
- deelname vrywillig sou wees; en
- identiteite anoniem sou bly.<sup>66</sup>

### 3.7 Slotopmerkings

In hierdie hoofstuk is die unieke voorwaardes vir taal wat in die navorsingskonteks geld, geplaas teen die agtergrond van nasionale taalbeleide in hoër onderwys. Die verskillende diskoerse en beleidsgapings is bespreek sowel as die kompleksiteite van taal in opvoeding en die onsekerheid

---

<sup>66</sup> Sien addendum I wat etiese klaring bevestig.

wat geskep word deur die regering se versuim om meertaligheid statutêr te reël. Die T-opsie is kortliks bespreek met verwysing na die motivering daarvoor, die problematiek daaragter en bevindinge uit navorsing oor die ervaring van studente. Die redes vir die keuse van die betrokke konteks vir navorsing het aan bod gekom sowel as die proses vir die verkryging van etiese klaring vir die empiriese gedeelte van die navorsing.

Onderhewig aan die etiese vereistes van aksienavorsing en spesifiek die voorskrifte van die US se etiese liggame is die proefneming vervolgens ontwerp. In die volgende hoofstuk sal die tipologie van die navorsingsontwerp motiveer en uiteengesit word. Die proses van data-insameling en analise sal verduidelik word. Praktiese aspekte sal in besonderhede beskryf word ten einde ander navorsers in staat te stel om die proefneming in ander kontekste te herhaal.

# Hoofstuk 4: Metodologie

## 4.1 Inleiding

Die doel van my navorsing is breedweg om deur deelnemende aksienavorsing (DAN) die verskynsel van opvoedkundige tolking in die tersiêre klaskamer te ondersoek. Die navorsing kan dus geklassifiseer word as ondersoekend en beskrywend met 'n aksieverwante fokus. Dit behels die insameling van outentieke data met die doel om konkrete bewyse te probeer vind wat uiteindelik nuwe lig op tolking as verskynsel sal werp. Deur 'n uiteensetting van die navorsingsontwerp probeer ek om die proses waardeur die navorsingsvraag beantwoord word, te verduidelik. Die denkprosesse wat die navorsing voorafgegaan het en die redes vir die metodologiese besluite wat geneem is, word eksplisiet gemaak. Babbie (in Pöchhacker 2004:61) sê van “objektiwiteit”: “It is a social endeavour informed by our individual subjectivity.” Om hierdie rede meen Pöchhacker dat dit nodig is vir navorsers om hulle teoretiese perspektiewe sowel as hulle konseptuele en metodologiese keuses te verduidelik. Met verwysing na die navorsingsfilosofie ten grondslag van die navorsing en die metodologie wat gevolg is, word die verskillende maniere van data-insameling en die proses self in hierdie hoofstuk uiteengesit.

## 4.2 Navorsingsfilosofie

Mouton (2001:151) wys daarop dat DAN affiniteite toon met onder andere die “nuwe paradigma” van Reason en Rowan (1981). Reason (1998:2) beskou hierdie term egter as te vaag en verkies om dié spesifieke paradigma algemeen te beskryf as “metodes wat eksperimenteel, deelnemend en aksiegeoriënteerd is”. Hy toon die gepastheid van dié paradigma aan vir kontekste waar diversiteit bestuur en deelname bevorder moet word. Dit is begrond in waardes soos demokrasie, gelyke geleenthede en opvoeding in belang van die ontwikkeling van die persoon. Reason (1998:3) beskou data verkry deur aksienavorsing as meer akkuraat, omdat dit gegrond is op ervaring, en ook meer eties, omdat dit 'n proses behels van navorsing *met* mense en nie navorsing *oor* mense nie.

My konseptuele benadering is grootliks induktief: Ek versamel data om uiteindelik afleidings daaruit te maak. Mouton (2001:151) wys daarop dat die klem in hierdie tipe studie op die deelnemers (studente en dosente) en hulle ervarings is en waarsku daarteen dat 'n bestaande teorie op hulle afgedwing word. In die proses van my navorsing wil ek insig verkry in hoe dosente, studente en tolke opvoedkundige tolking binne Regsgeleerdheid as dissipline ervaar en beskryf.



Die primêre vraag waarop beleidmakers en besluitnemers aan die US antwoorde wil hê, is: “Kan tolking as modus van onderrig in tersiêre klaskamers werk? Sal dit die studente help? Is dit tot hulle voordeel?” Anders gestel: “Kan tolking onderrig en leer bevorder?” Die hipotese van my studie is op grond van hierdie vrae geformuleer. Setton en Liangliang (2009:214) maak die volgende opmerking oor ondersoekende studies: “It cannot test hypotheses in the strict sense but [can] only try to probe some assumptions and expectations based on informal observation.” Angelelli (2004a:58) wys daarop dat hipoteses in Tolkstudie dikwels geformuleer word uit vermoedens (“hunches”) van die navorser. My ervaring van opvoedkundige tolking en kennis van resultate uit bestaande navorsing het in die huidige studie aanleiding gegee tot die formulering van die hipotese. Dit moes struktuur aan die navorsing gee en die proses van die navorsing rig.

As navorsingsontwerp was DAN gepas, want die einddoel van die navorsing is ingeligte veranderinge in die praktyk op grond van die bevindinge. In ’n bespreking van navorsingstrategieë verwys Pöchhacker (2004a:63) na Gile (1998) se onderskeid tussen waarnemings en eksperiment. Hy voeg veldwerk as derde kategorie hierby, maar gee toe dat alle navorsing nie netjies binne een van die drie kategorieë val nie. As voorbeeld noem hy aksienavorsing en beskryf dit as ’n kwasi-eksperiment: Dit is “a form of reflective and collaborative enquiry which involves participants in their real-life context and makes them protagonists, rather than subjects, in a process aimed at enhancing their practices in a given social setting.” Studente en dosente word dus gebruik om uiteindelik hulle eie praktyk te verbeter.

### 4.3 Deelnemende aksienavorsing (DAN)

Saunders, Lewis en Thornhill (2007:140) wys daarop dat Lewin die term “deelnemende aksienavorsing” (DAN) vir die eerste keer in 1946 gebruik het en daarmee verwys het na navorsing *in aksie* (nie *oor aksie* nie) wat gemoeid is met die oplos van probleme wat van werklike praktiese belang is. Hierdie tipe navorsing begin met ’n duidelik gedefinieerde doel en lei uiteindelik tot die implementering van verandering. Mouton (2001:151) wys daarop dat hierdie tipe navorsing dikwels verbind is tot die bemagtiging van deelnemers en die verandering van hulle sosiale omstandighede. Turner (2005:50) verwys in hierdie konteks na die opvoedingsmilieu as “a key site for empowerment and a catalyst to the renewal of the [empowerment] cycle”. DAN is daarom by uitstek geskik vir navorsing in ’n opvoedkundige konteks.

DAN sluit aan by wat Altrichter et al. en Schön (aangehaal in Küçük en Çepni 2005:190) ’n reflektiewe benadering tot opvoedkunde noem. Hulle onderskei dit van die sogenaamde tegniese benadering waar onderwysers en dosente gesien word as tegnisi wat beleidsvoorskrifte moet uitvoer. ’n Reflektiewe werkwyse is geskoei op die volgende aannames: 1) komplekse praktiese

probleme vereis spesifieke oplossings; 2) hierdie probleme kan net opgelos word binne die konteks waar dit bestaan; 3) onderwysers moet optree as die kritici én die besluitnemers; en 4) die oplossings kan nie met sukses na ander kontekste oorgedra word nie; dit kan slegs as hipoteses dien wat binne daardie kontekste getoets kan word. In dié verband maak hulle die volgende opmerking: “Reflective teaching is action research and reflection is the basic element of action research. Action research has a rich potential to empower teachers and lead to changes in teaching practices” (Küçük & Çepni 2005:191). Die skrywers haal Elliot en Hancock aan wat waarsku teen die skeiding van navorsing en opvoeding in die praktyk, omdat dit lei tot probleme met die praktiese implementering van navorsingsresultate.

Die term “aksienavorsingspiraal” word dikwels in die konteks van DAN gebruik en verwys na die sikliese (herhalende), reflektiewe aard van die proses van diagnosering, beplanning, handeling en evaluering. Die insameling en analisering van data word gedoen met die spesifieke doelwit om dit in handeling oor te skakel en om te besluit oor die tipe handeling wat geneem gaan word. Handelinge word daarna geëvalueer en gee tot nuwe diagnoses aanleiding wat weer tot die volgende siklus lei.

In hierdie navorsingsmodel is die navorser deurgaans by die navorsing in ’n demokratiese saamwerkverhouding met die persone in praktyk (die dosente, studente en die tolk) betrokke. Saunders, Lewis en Thornhill (2007:140) wys daarop dat die navorser dikwels deel is van die konteks of organisasie en betrokke is by die kwessies waaroor die navorsing gaan. Leibowitz (2008:257) haal Kemmis en Taggard aan wat DAN beskryf as ’n reflektiewe, samewerkende, sosiale proses en sê verder: “... it aims to reduce subject-object disparity found in traditional research methods. It also provides us as researchers and designers of the project an opportunity to investigate our own roles [and to] investigate the learning context.” Binne die onderrigkonteks maak DAN dit vir dosente moontlik om meer te verstaan van hulle eie praktyke en die verskille wat bestaan tussen dit wat hulle glo en dit wat uit hulle onderrigmetodes na vore kom. Hulle kan dus beter verstaan hoe hulle studente dink en voel en in spesifieke kontekste leer.

In ’n bespreking van haar navorsingsmetodologie in ’n projek aan die Universiteit Stellenbosch (US) en Universiteit Wes-Kaapland (UWK) (2006) wys Leibowitz (2008:257) daarop dat die deelnemers in daardie geval nie die navorsingsproses of ontwerp beheer het nie, maar dat die projek ’n groot mate van deelname van die studente vereis het deurdat hulle aan die navorsingsproses en -data vorm gegee het. Deelnemende aksienavorsing behels dus deelname in wisselende mate en ook nie net navorsing wat in samewerking tussen die verskillende partye in een konteks en dissipline gedoen word nie, maar in en tussen verskillende kontekste en vakdissiplines (Kasetsart 2011:153).

Mouton (2001:151) sien die voordele van DAN daarin dat dit lei tot groter deelname en betrokkenheid, 'n hoë konstruktiviteit vir die navorsing en 'n lae weieringkoers. Deelnemers neem ook eienaarskap van die bevindinge. Kassetsart (2011:152) wys daarop dat dit 'n buigsame proses is en dat foute wat aan die lig kom, in die proses aangepas en herstel kan word. Nadele sluit in dat dit meestal 'n klein steekproef behels en dat die lae kontrole veralgemening en die moontlikheid van sterk verbandhoudende verduidelikings beperk (Mouton 2001:151). Dit kan egter oorkom word deur samewerking tussen verskillende deelnemers in dieselfde konteks of tussen verskillende kontekste om die moontlike toepassing van die navorsingsresultate te vergroot.

In 'n bespreking van opvoedkundige tolking (gebaretaal) gebruik Napier (2005:105) terme soos “klaskamernavorsing” en “aksienavorsing” en stel die term “interpreter fieldwork research” as ekwivalent hiervan voor vir navorsing in Tolkstudie. Die waarde daarvan is vir haar daarin geleë dat dit bydra tot die professionalisering van die tolkberoep – deur kennis, begrip en insigte wat tolke sensitief sal maak vir die uitdagings van studente wat van tolking gebruik maak. As fokus van navorsing bepleit sy 'n sistematiese ondersoek vir beter begrip van die verhouding tussen taal, kultuur, diskoers en tolking. Navorsing moet gedoen word in die konteks waar die tolking “gebeur”. Sy moedig tolkpraktisyns aan om vrae te vra wat hulle in hulle kontekste interesseer. Hierdie navorsing moet dien as 'n agent van verandering, nie net in die onderrigmilieu nie, maar ook in die tolkprofessie.

Indien opvoedkundige tolking soos voorgestel en aanbeveel in hierdie studie aan die US of enige van sy fakulteite geïmplementeer word, behoort toekomstige navorsing voortdurend binne hierdie paradigma uitgevoer te word – in die belang van optimale kommunikasie in klaskamers, maar ook in die belang van die tolkprofessie en opvoedkundige tolking in die besonder.

## 4.4 Navorsingsmetodologie: kwalitatief en kwantitatief

Mouton (2001:56) sien die term navorsingsbenadering of -metodologie as die metodes en prosedures wat tydens navorsing gebruik word. Volgens Saunders, Lewis en Thornhill (2007:145) onderskei die terme *kwalitatief* en *kwantitatief* tussen dataversamelingstegnieke en data-analiseringstegnieke. Strauss en Corbin (in Küçük & Çepni 2005:193) definieer kwalitatiewe navorsing soos volg: “...any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification and instead the kind of research that produces findings arrived from real-world settings.” Johnson en Onwuegbuzie (2004:16) wys daarop dat kwalitatiewe navorsing gepas is waar komplekse verskynsels of kwessies beskryf en die mening van deelnemers en hulle persoonlike ervarings getoets moet word. Mouton (2001:194) sien die waarde van hierdie metodologie daarin dat dit die “binne-perspektief” toets en dat dit

sensitief is vir die spesifieke konteks waarbinne die navorsing gedoen word. Kwantitatiewe metodes verwys in wese na versamelings- of analiseringstegnieke wat van numeriese data gebruik maak (Saunders et al. 2007:145). Volgens Mouton (2001:153) is die hoë vlak van betroubaarheid en geldigheid van kwantitatiewe data die sterkste punt van hierdie metodologie.

Wanneer beide metodes gebruik word, word daarna verwys as 'n veelvuldige metode. Saunders et al. (2007:146) gebruik die term veelvuldige metode (*multiple methods*) as 'n sambreelterm om te onderskei tussen multimetodes en gemengde metodes. Laasgenoemde verwys na 'n metode waar kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe tegnieke vir sowel die versameling as analise van data gebruik word. Setton en Liangliang (2009:214) sê van 'n gemengde metode dat dit nuttig is waar 'n studie ondersoekend van aard is, maar dat dit ook delikaat is. Hy meen dat, alhoewel anekdotes en kommentaar interessanter as getalle is, dit nie meer waarde moet dra as die statistiese waarde van die kwantitatiewe data nie. Die omgekeerde is egter ook waar: Statistiese ontledings dra nie noodwendig meer waarde as kwalitatiewe metodes nie.

Die huidige navorsing het van 'n gemengde metode gebruik gemaak. Vir groep A is vraelyste uitgedeel met 'n kwantitatiewe (Likert-skaal “geslote” vrae ) en 'n kwalitatiewe (“oop” vrae) komponent. 'n Fokusgroepbespreking is gehou met die studente en semigestruktureerde onderhoude met die dosent en die tolk. Die onderhoudvoering verteenwoordig 'n kwalitatiewe komponent. Vir groep B is 'n kort vraelys met hoofsaaklik oop vrae uitgedeel wat kwalitatiewe data ingesamel het. 'n Semigestruktureerde onderhoud is met die dosent gehou. Breedweg het die proefnemings dus uit twee kwalitatiewe gedeeltes (oop vrae en onderhoude – groep A en groep B) en een kwantitatiewe deel (Likert-skaal vrae – groep A) bestaan. Saunders et al. (2007:147) beskryf die voordeel van so 'n gemengde metode die feit dat dit *triangulering*<sup>67</sup> van resultate moontlik maak. Dit maak gevolgtrekkings meer geloofwaardig, omdat die resultate nie noodwendig aan die metode toegeskryf moet word nie.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Berg (2009:5) verduidelik hierdie begrip soos volg: “Methods impose certain perspectives on reality. Every method is a different line of sight directed at the same point, observing social and symbolic reality. By combining several lines of sight, researchers obtain a better, more substantive picture of reality. The use of multiple lines of sight is called triangulation.”

<sup>68</sup> Saunders et al. (2007:147) verwys hierna as die metode-*effek*.

## 4.5 Tolkproefneming

### 4.5.1 Privaatreg 373 – groep A

#### 4.5.1.1 Motivering vir keuse van groep

Privaatreg 373 (Deliktereg) is as module vir die proefneming geïdentifiseer (groep A). Die spesifieke tegniek wat die navorser gebruik het, lê tussen 'n geleentheidsteekproef en 'n doelmatigheidsteekproef, omdat die groep geïdentifiseer is op grond van metodologiese sowel as praktiese oorwegings. Die rede hiervoor was dat slegs een tolk vir die proefneming beskikbaar was en telkens 50 kilometer moes ry om in 'n sessie te tolk. 'n Module is daarom geïdentifiseer waarvoor dubbelperiodes twee maal per week geskeduleer is. Dit sou die maksimum lesingure per geleentheid beskikbaar maak. Dit was belangrik om derdejaars by die proefneming te betrek, omdat die navorser studente wou gebruik wat reeds met die T-opsie en die verskillende toepassings daarvan asook met die konteks binne die Universiteit en die Fakulteit bekend was. Hulle sou ervaring hê van taalmedium in klaskamers en moontlike probleme wat taal betref. Hulle sou waarskynlik ook beter in staat wees om uitdrukking te gee aan hulle ervaring en om te onderskei tussen taalverwante aspekte en aspekte wat met vakinhoud en die kompleksiteit van die studieveld verband hou. Daar het ook na my oordeel genoeg heterogeniteit ten opsigte van taal in die groep bestaan (sien tabel 1). Hierdie groep was dus “informasiedig” – 'n term van Patton (in Saunders et al. 2007:232).

Tabel 1: Die taalprofiel (huistaal) van die studente in groep A

Afrikaans/Engels	Afrikaans	Engels	Duits	Tsonga	isiXhosa
12	117	68	5	1	1

#### 4.5.1.2 Praktiese werkwyse

Omdat die heersende voorgraadse taalmodel die T-opsie is, is besluit dat die tolk die lesing in die simultane modus sou tolk in twee rigtings, naamlik die Afrikaanse inhoud in Engels en die Engelse inhoud in Afrikaans. Daar is altesaam 203 studente in die module waarvan 109 Afrikaans as verkose onderrigtaal het en 94 Engels. Die klasse word almal aangebied in die JC De Wet-saal in die Ou Hoofgebou (Kamer 1023), die hooflesinglokaal in die gebou, op die grondvloer.

Ek het die projek aan die betrokke dosent voorgestel en met sy hulp lesings geïdentifiseer en 'n voorlopige rooster opgestel. 'n Totaal van 18 lesings van 50 minute elk is aanvanklik vir die

proefneming identifiseer, dus 'n totaal van 15 lesingure. Tolkling sou deur middel van die draagbare Sennheiser-toergidsstelsel plaasvind. Dit bestaan uit 'n mikrofoon met 'n herlaaibare battery en 20 oorstukke. Ek wou graag 40 vrywilligers uit die klas werf om aan die proefneming deel te neem, waarvan die groep min of meer 'n gelyke verdeling tussen Engelse en Afrikaanse studente moes wees. Twee tolkstelle sou daarom vir die proefneming nodig wees. Saunders et al. (2007:207) noem hierdie tipe toetsing ("sampling"), "niewaarskynlikheidstoetsing", omdat die mate waartoe die steekproef verteenwoordigend van die hele "bevolking" is nie bekend is nie. Die grootte van die groep (steekproef) is volgens hulle nie 'n kritieke oorweging waar dit nie direk bepalend vir die geldigheid van die navorsing is nie (2007:227). Hulle haal Patton (2002) in dié verband aan: "Sample size is dependent on your research question and objectives – what you need to find out, what will be useful, what will have credibility and what can be done with the available resources."

Die tolk is aan die betrokke dosent voorgestel en die beskikbaarheid van lesingmateriaal is met hom bespreek. Hy het 'n sakebundel met die voorgeskrewe sake sowel as 'n Afrikaanse en Engelse handboek aan die tolk beskikbaar gemaak vir die duur van die projek.

#### 4.5.1.3 Deelname

Twee assistente wat besig is met die Nagraadse Diploma in Vertaling aan die US is geïdentifiseer om die navorser in die proefneming by te staan en die praktiese aspekte tydens lesings te hanteer. Hulle sou mekaar afwissel. 10 April 2012 is geïdentifiseer as die dag waarop die proefneming sou begin. Op daardie dag het die dosent die navorser, die tolk en die assistent aan die klas voorgestel. Die dosent het ongeveer 20 minute afgestaan aan praktiese aspekte van die proefneming. As navorser het ek die projek aan die klas bekendgestel en die navorsingsvraag aan die studente verduidelik, naamlik dat die waarde van opvoedkundige tolking vir onderrig en leer ondersoek word. Ek het die rol van aksienavorsing in opvoedkunde verduidelik en dit duidelik gemaak dat hulle deelnemers is aan die navorsing en dat hulle insette potensieel gebruik kon word vir aanpassings in die onderrigkonteks. Die hipotese van my studie is aan hulle verduidelik, naamlik dat ek op *begrip*, *identifisering* met die klaskamersituasie en *tydsbestuur* sou fokus. Hulle sou aan die einde van die projek moes rapporteer hoe hulle die tolking ervaar het en of dit na hulle mening 'n werkbare oplossing sou kon bied. Dit is aan hulle duidelik gemaak dat hulle identiteite anoniem sou bly, dat die projek nie nadeel vir hulle ingehou het nie en dat hulle op enige stadium daaraan kon onttrek. Ek het verduidelik dat ek ongeveer 20 studente wou identifiseer uit elk van die twee taalgroepe om as vrywilligers aan die projek deel te neem. Ek het voorgestel dat studente wat probleme met taal in die klas ervaar van die diens gebruik moes maak. Die studente wat Engels as voorkeurtal het, is eers gevra om hulle vir deelname aan te meld. Oorstukke is aan die eerste twintig uitgedeel. Afrikaanse studente is daarna gevra om as vrywilligers aan te meld. Hulle het minder gereedlik as die Engelse groep aangemeld. Uiteindelik is 'n totaal van veertig oorstukke

uitgedeel. Die werking van die tolktoerusting is aan hulle verduidelik en dat hulle moes seker maak dat hulle oorstukke op die regte kanaal ingestel was. Hulle het elk 'n vorm geteken waarop hulle besonderhede verskyn het en waarmee hulle erken het dat hulle deelname vrywillig was en dat hulle vir 'n fokusgroepbespreking aan die einde van die projek beskikbaar sou wees. Die assistent het die toestemmingsbriewe uitgedeel, toegesien dat dit onderteken word en dit weer ingeneem. Die name van die deelnemers is op die klaslys afgemerkt. Van die tweede geleentheid af het ons studentekaarte ingeneem en dan teruggegee wanneer ons die oorstukke terugontvang het. Die assistent het die betrokke studente se name daarvolgens op die klaslys afgemerkt. Wanneer hulle die oorstukke ingehandig het, is hulle studentekaarte aan hulle teruggegee.

Die navorsingsproses moes so min moontlik inbreuk maak op die normale verloop van die lesing. Ek het aanvanklik na afloop van die lesings telkens met die tolk en met die assistente gepraat ten einde verbeteringe aan te bring en hulle menings getoets in 'n poging om die proses meer vaartbelyn te maak.

'n Totaal van 39 studente het op die eerste dag strokies ingevul en ingehandig en as vrywilligers aangemeld om aan die projek deel te neem. Veertig studente het egter oorstukke geneem met die doel om na die tolking te luister. Weens praktiese oorwegings is 'n totaal van 12 lesings in groep A uiteindelik getolk. Die deelname aan die projek was soos volg:

Tabel 2: Deelname en taalgroepering (verkose onderrigtaal).

DATUM	PERIODES	DEELNEMERS	AFRIKAANS	ENGELS
10 April 2012	2	40	14	26
12 April 2012	2	36	10	26
17 April 2012	1	24	6	18
19 April 2012	2	11	2	9
24 April 2012	2	18	4	14
26 April 2012	1	14	2	12
3 Mei 2012	2	10	2	8

#### 4.5.1.4 Die tolk

Vir groep A het ek gebruik gemaak van een tolk. Sy is 'n Afrikaans moedertaalspreker met Engels as tweede taal. Sy het egter volledig tweetalig grootgeword en het 'n hoë mate van taalvaardigheid in Afrikaans en Engels. Haar formele tolkopleiding behels 'n driedaagse kursus in tolking by die Parlement. Sedert 1994 het sy ongeveer vier jaar as vryskuttolk by die Waarheids- en Versoeningskommissie gewerk waar sy in die menseregteskendings- en die amnestieverhore as

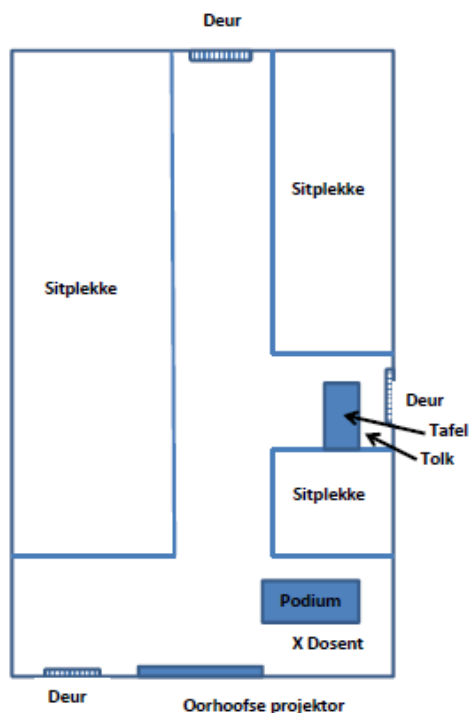


tolk opgetree het. Sy het SAVI se akkreditasietoets vir tolking geslaag. Sy is egter nie tans 'n ingeskrewe lid van SAVI nie en het daarom nie tans amptelike akkreditasiestatus nie.

Sy het 'n LLB-graad aan die Universiteit Stellenbosch verwerf. Daarna het sy vir 'n periode van drie jaar as landdroshofaanklaer gewerk waarna sy ongeveer 10 jaar verbonde was aan Juta as redakteur van die Suid-Afrikaanse hofverslae. Sedertdien werk sy as vryskutvertaler en -redigeerder. Sy tolk weekliks op vryskutbasis by die Kaapse Metropolitaanse Raadsvergaderings, Universiteitskomitees en -raadsvergaderings, konferensies en in dissiplinêre verhore.

#### 4.5.1.5 Posisionering van die tolk in die lokaal

Die JC de Wetsaal, kamer 1023 in die Ou Hoofgebou, sou as lesinglokaal dien. Die (ou) voordeur van die betrokke lesingsaal word nie tans as ingang gebruik nie. 'n Tafel vir die tolk kon daarom voor die deur geplaas word. Ten opsigte van die binnekant van die klas was die tafel ongeveer een derde van voor, dwars gedraai teen die regterkantste muur. Omdat dit die ou ingang na die saal was, is daar 'n portaal aan die binnekant en dus 'n opening tussen die rye stoele. Die tolk se tafel was teenaan die laaste ry stoele van die voorste blok. Sy was so geposisioneer dat sy effens na links in haar stoel kon draai en 'n goeie uitsig op die bord en die oorhoofse projektor sowel as die dosent gehad het. Dit het die tolk ook toegelaat om 'n uitsig op die meeste van die studente te hê. Die dosent het deurgaans in 'n draagbare mikrofoon gepraat. Die dosent staan en doseer op dieselfde vlak as die studente (sien figuur 2.6).



Figuur 2.6: Kamer 1023, JC De Wetsaal, Fakulteit Regsgeleerdheid, US.



## 4.5.2 Privaatreg 171 – groep B

### 4.5.2.1 Motivering vir keuse van groep

Deur my betrokkenheid as skryfkonsultant kon ek kort voor die proefneming sou begin 'n ekstra module vir my navorsing identifiseer, naamlik Privaatreg 171 (groep B). Dit sou as aanvullende kwalitatiewe komponent dien. Ek wou ook tolking toets in 'n konteks waar die T-opsie moontlik verskillend toegepas word en onder eerstejaars wat moontlik ander verwagtinge het van onderrig, en siening van taal. Dit sou moontlik die resultate meer veralgemeenbaar maak. Omdat ek self as tolk moes optree en nie assistente gehad het vir dié groep nie, wou ek slegs 'n klein groep vir die proefneming identifiseer. Ek het die betrokke dosent genader en haar versoek om studente te identifiseer wat aan die tolking kon deelneem. Die klas bestaan uit 361 studente waarvan vier nie Afrikaans magtig is nie. Die idee was om slegs die paar studente te identifiseer wat geen Afrikaans magtig is nie en om dan slegs die Afrikaanse inhoud vir hulle in Engels te tolk. Die dosent het die projek aan haar klas bekendgestel en verduidelik dat die projek net tolking in Engels sou behels en gemik was op studente wat met die Afrikaanse aanbod sukkel. Dertien studente het aangedui dat hulle van die tolkdieners wou gebruik maak. Hulle het strokies ingevul wat ek aan die dosent voorsien het. Die strokies het hulle name, studentennommers en selfoonnommers bevat, verklaar dat hulle deelname aan die projek vrywillig was en dat hulle aan die einde van die projek vir fokusgroepbesprekings beskikbaar sou wees. Van die totaal van 361 studente in die klas het 177 Afrikaans as verkose onderrigtaal en 200 Engels.

Tabel 3: Die taalprofiel (huistaal) van die studente in groep B

Afrikaans/Engels	Afrikaans	Engels	Duits	Frans	isiXhosa
32	189	135	5	1	4
isiZulu	Suid-Sotho	Noord-Sotho	Ovambo	Ndebele	Damara
2	2	2	2	1	1

### 4.5.2.2 Praktiese werkwyse en deelname

'n Totaal van 6 lesings van 50 minute elk is aanvanklik vir die proefneming geïdentifiseer. Die draagbare Sennheiser-toergidsstelsel is vir die tolking gebruik. Op die dag wat as die eerste geleentheid vir die proefneming geïdentifiseer is (11 April 2012), het die dosent my aan die klas voorgestel. Ek het, soos vir groep A, verduidelik dat die waarde van opvoedkundige tolking vir onderrig en leer ondersoek word met verwysing na die hipotese wat die studie rig. Die basiese beginsels van aksienavorsing is aan hulle verduidelik. Ek het verduidelik dat die navorsing vrywillig

was en dat hulle op enige stadium aan die proefneming kon onttrek, dat deelname anoniem sou wees en dat hulle nie benadeel sou word nie. Studente is versoek om strokies in te vul en oorstukke af te haal. Deelnemers se name is op 'n klaslys afgemerkt. Ek het aan die studente verduidelik hoe die oorstukke en die toerusting werk. Van die tweede geleentheid af het die studente hulle studentekaarte ingegee en 'n oorstuk elk ontvang. Hulle name is aan die einde van die lesing op 'n lys afgemerkt. As hulle die oorstukke teruggegee het, is hulle studentekaarte aan hulle teruggegee. Soos reeds genoem, is geen assistente vir die proefneming in groep B gebruik nie. Uiteindelik is 'n totaal van sewe lesings getolk. Die deelname aan die proefneming was soos volg:

Tabel 4: Deelname en taalgroepering (verkose onderrigtaal).

DATUM	PERIODES	DEELNEMERS	ENGELS
11 April 2012	1	9	9
16 April 2012	1	7	7
18 April 2012	1	7	7
20 April 2012	1	8	8
23 April 2012	1	6	6
25 April 2012	1	6	6
2 Mei 2012	1	8	8

#### 4.5.2.3 Die tolk

Die navorser het self as tolk opgetree. Geen hulptolk is gebruik nie. My moedertaal is Afrikaans en my tweede taal Engels. Ek het formele opleiding sowel as praktiese ervaring in tolking. In 2009 het ek die Nagraadse Diploma in Vertaling en Tolking aan die US voltooi en sedert 2010 is ek werkzaam as vryskuttolk by vergaderings van die Kaapse Metropolitaanse Raad, Universiteitskomiteevergaderings, Universiteitsraadsvergaderings, kongresse en dissiplinêre verhore. Ek is nie by 'n professionele liggaam geakkrediteer nie. Ek het in 1988 'n LLB-graad aan die US verwerf en het tot 2008 as prokureur gepraktiseer.

#### 4.5.2.4 Posisionering van tolk in die lokaal

Tolking sou in twee lokale plaasvind, naamlik lokaal 230 in die Lettere- en Sosiale Wetenskappegebou en lokaal 1005 in die Bedryfsielkundegebou. In al twee lokale het ek in die tweede ry van voor aan die kant plek ingeneem. Vanweë die grootte van die klas was dit vir my belangrik om 'n goeie uitsig op die dosent te hê en binne hoorafstand van haar te sit. Ek moes ook 'n goeie uitsig op die oorhoofse projektor hê, omdat die dosent van PowerPoint gebruik gemaak het. In die

Lettere- en Sosiale Wetenskappe-gebou (lokaal 230) staan die dosent voor op 'n platform. Sy praat in 'n draagbare mikrofoon. Die lokaal is groot en kan 336 studente huisves. Daar was geen fasiliteite om voor op die verhoog te sit nie. Dit sou ook die uitsig op die bord benadeel. Vanweë die grootte van die klas en die klein groepie gebruikers van die tolkdienst was daar verder nie sin in om na die klas te kyk nie. Die uitleg in die Bedryfsielkundegebou stem grootliks ooreen met dié van Lokaal 230 in die Lettere- en Sosiale Wetenskappe-gebou, behalwe dat die lokaal kleiner is.

## 4.6 Data-insameling

Ek het hoofsaaklik drie verskillende metodes van data-insameling gebruik, naamlik vraelyste, onderhoud en waarneming. Mouton (2001:99) klassifiseer eersgenoemde twee metodes as “selfrapporteur-data”. Die doel hiermee was om resultate te trianguleer om betroubaarheid te optimaliseer en te verseker (sien 4.4). Angelelli (2004a:105) meld in 'n beskrywing van haar metodologie in haar studie oor “rol van die tolk” dat sy haar waarnemings en teksontledings deur middel van semigestruktureerde onderhoud getrianguleer het. Dit het haar drie metodes gegee wat vergelyk kon word om seker te maak dat sy die korrekte afleidings maak.

Saunders et al. (2007:319) verwys na die geldigheid en betroubaarheid van navorsingsresultate en beskou eersgenoemde as die mate waartoe die navorser werklik tot die kennis en ervaring van die deelnemers deurgedring het. Die resultate moet dus strook met die deelnemers se ware gesindhede. *Betroubaarheid* verwys na die mate waartoe die navorsingstegnieke konsekwente resultate sal oplewer. Drie vrae moet in dié verband gevra word:

- Sal die stappe dieselfde resultate by ander geleenthede oplewer?
- Sal ander navorsers dieselfde resultate as hierdie studie kry?
- Is daar deursigtigheid in die proses waardeur resultate op grond van die data verkry is?

Saunders et al. (2007:320) wys daarop dat by die bepaling van betroubaarheid dit belangrik is om te onthou dat 'n spesifieke verskynsel op 'n spesifieke tydstip en plek getoets word en dat resultate nie noodwendig na ander kontekste oorgedra kan word nie.

Wat volg, is 'n bespreking van die drie data-insamelingsmetodes en die prosesse wat daarmee gepaard gegaan het. Deur van drie afsonderlike prosesse, naamlik vraelyste, onderhoud en waarneming, gebruik te maak, wil ek resultate korreleer. Aspekte uit die vraelyste word byvoorbeeld in die fokusgroep herhaal en getoets om 'n ware beeld van studente se ervaring te kry. Dit word dan uiteindelik getoets teen resultate uit die waarneming. Hierdie metode van data-insameling beperk vooroordele van die navorser en die moontlikheid dat resultate aan 'n spesifieke

metode toegeskryf kan word. Ek probeer telkens my navorsingsontwerp verhelder deur besluite te motiveer en stellings met voorbeelde toe te lig. Daardeur sal ander navorsers in staat gestel word om in ander kontekste die navorsing te herhaal en resultate te vergelyk.

#### 4.6.1 Vraelyste

Saunders et al. (2007:139) wys daarop dat hierdie metode van data-insameling deel vorm van 'n opnamestrategie en die navorser in staat stel om die response van 'n groot groep te toets met die oog op kwantitatiewe data. Hieruit kan statistiese afleidings gemaak en moontlike verwantskappe afgelei word. 'n Voordeel hiervan is dat die navorser afstand van die resultate kan kry. Uit die oop vrae kan kwalitatiewe data gegenereer word. Die skrywers (2007:139) wys egter daarop dat die nadeel hiervan is dat die aantal vrae en die tyd beskikbaar vir beantwoording beperk is. Om dit eenmalig reg te doen, is moeilik. Juis om hierdie rede beklemtoon hulle die belangrikheid daarvan om met presisie te bepaal wat getoets moet word. Met die vraelyste was dit my doel om houdings en perspektiewe van deelnemers en hulle ervaring van tolking in die klaskamer, asook die variasie wat bestaan te toets. Vir die ontwikkeling van my vraelyste het ek my laat lei deur perspektiewe wat uit my literatuurstudie na vore gekom het. Ek het bestaande navorsing oor tolking geraadpleeg asook vraelyste wat in vorige navorsing gebruik is. Gesprekke met my studieleier, kollegas en die statistikus was van groot hulp. Die fokus van my studie is uniek ten opsigte van die onderwerp en die konteks. Die vraelys is daarom ontwikkel na aanleiding van die bestaande taalopsie in die konteks teenoor tolking as afleweringsmodus. Binne hierdie raamwerk het ek my laat lei deur die hipotese wat my studie rig.

Vanweë die beperkte tyd wat vir voltooiing van vraelyste beskikbaar was, het ek besluit om slegs enkele oop vrae in te sluit oor aspekte waar die kwalitatiewe inligting wesenlik was vir die beantwoording van die navorsingsvraag. Ek het die vraelyste in die konsepfase telkens verkort om uiteindelik te verseker dat ek slegs essensiële vrae, wat afgestem is op die hipotese, insluit. Die vraelyste is ook in Engels vertaal.

##### 4.6.1.1 Vraelys groep A: Gebruikers<sup>69</sup>

Hierdie vraelys bestaan uit drie afdelings en twee kategorieë, naamlik die T-opsie (afdeling twee) en Tolking (afdeling drie). Afdeling een het drie vrae bevat wat biografiese inligting ingewin het, naamlik vrae 1.1 en 1.2, onderskeidelik eerste en tweede tale, en vraag 1.3, die deelnemer se persepsie oor die verskil in akademiese taalvaardigheid tussen sy/haar eerste en tweede taal. Setton en Liangliang (2009:214) wys daarop dat biografiese data die kontoer van die steekproef aandui en die navorser in staat stel om te bepaal hoe verteenwoordigend die steekproef van die

---

<sup>69</sup> Sien addendum J.

groep (of 'n subgroep) is. As subkategorieë onder die twee hoofkategorieë het ek gekyk na a) begripvorming (2.4, 2.6 en 3.2), b) identifisering met die leerkonteks (2.5 en 3.3) en c) tydsbestuur (2.2 en 3.9). Vrae 2.1, 2.7 en 3.1 toets “affek”, naamlik hoe die leser emotief staan teenoor die T-opsie en tolking onderskeidelik. Vrae 2.3 en 3.4 handel oor die neem van notas en vraag 3.5 toets vertroue in klaskamertolking. Vrae 3.6, 3.7 en 3.8 is ingesluit vanuit praktiese oorwegings en hou verband met die moontlike implementering van die diens.

Ek het besluit om 'n duidelike struktuur aan die vraelys te gee en ook telkens in die opskrif van elke afdeling te verduidelik wat dit is wat in die afdeling getoets word. Dit is gedoen om die vraelys maklik verstaanbaar vir die leser te maak (sien die opskrif van afdeling 2 van addendum J, p. 1). Die vraelys bevat sowel oop as geslote vrae. Al die geslote vrae toets menings van deelnemers volgens die Likert-skaal en bevat vier keuses (vrae 3.4 en 3.9 uitgesluit) wat almal van negatief na positief ten opsigte van die T-opsie en tolking gerangskik is. Ek het vir die meerderheid van die vrae verkies om nie 'n neutrale posisie in te sluit nie, omdat ek wou vermy dat deelnemers die maklike uitweg neem weens tydsdruk en net telkens “neutraal” aandui. Slegs vir vraag 3.4 (invloed van tolking op die maak van aantekeninge) en vraag 3.9 (invloed van tolking op tydsbestuur) het ek 'n neutrale posisie ingebou, omdat dit moontlik was dat tolking geen invloed hierop gehad het nie. Slegs drie vrae (2.2, 3.7 en 3.9) het 'n oop gedeelte waar studente kwalitatiewe menings kon uitspreek, naamlik die vraag oor tydsbestuur in die T-opsie en tolking (2.2 en 3.9) en dan vraag 3.7 wat menings toets oor die nodigheid van 'n tolkdien in die Fakulteit.

Vir 'n objektiewe siening van opvoedkundige tolking was dit belangrik om die vrae so neutraal moontlik te hou en geen beïnvloeding of suggesties te versteek nie. Ek het daarom byvoorbeeld die aanvanklike bewoording van vraag 2.2 verander van: “Word daar na jou mening tyd *gemors* as gevolg van die T-opsie?” na die huidige bewoording, “Gaan daar na jou mening tyd *verlore* ...”. Deur een van die keuses “geen” te maak, het ek probeer verseker dat die vraag nie 'n negatiewe antwoord suggereer nie. Dit was deurgaans nodig om seker te maak dat die vrae so geformuleer is dat die deelnemers die enigste logiese afleiding daaruit sou maak. Kousaliteit tussen data en resultaat moes ondubbelsinnig wees. Vraag 3.9 se formulering is byvoorbeeld telkens verander om aan te dui dat tydsbestuur te doen het met die leerproses binne die klaskamer sowel as met selfstudie. Die oop gedeelte is bygevoeg om te sorg dat die data ondubbelsinnig sou wees.

#### 4.6.1.2 Vraelys groep A: Niegebruikers<sup>70</sup>

Die vraelys is tot by vraag 2.7 identies aan Addendum J. Dit bestaan ook uit drie dele naamlik biografiese inligting (Afdeling een), T-opsie (Afdeling twee) en Tolking (Afdeling drie). Die struktuur en die opskrifte is identies. Afdeling drie bevat vier vrae. Vraag 3.1, 'n oop vraag, handel oor die

<sup>70</sup> Sien addendum K

rede waarom die student nie van die tolkdien gebruik gemaak het nie. Vrae 3.2, 3.3 en 3.4 toets meningdata volgens die Likert-skaal, rigting links na regs van negatief na positief gerangskik. Vraag 3.4 bevat 'n oop gedeelte wat die redes vir die deelnemer se standpunt kwalitatief toets.

3 Mei is, in oorleg met die dosent, geskeduleer vir die invul van die vraelyste. Voordat die vraelyste aan die deelnemers uitgedeel is, het ek die drie afdelings in die vraelys aan hulle verduidelik. Daar was uiteindelik ongeveer 15 minute beskikbaar vir die beantwoording van vrae. Ek het weer verduidelik dat vraelyste anoniem en konfidensieel hanteer sou word en hulle versoek om so volledig moontlik te antwoord en leesbaar te skryf.

Op 3 Mei was die klasbywoning baie swak. Dit was die eerste twee periodes van die dag en die weer was guur. Ek het, in oorleg met die dosent, besluit om die vraelyste weer op 8 Mei uit te deel in 'n poging om die responskoers te vergroot. Ons het op die 3de Mei die studente wat vraelyste ingevul het op die klaslys afgemerk om te verseker dat 'n student nie twee maal 'n vraelys invul nie. By die deurlees van die vraelyste na die geleentheid van die 3de Mei het ek besef dat 'n vraag oor tydsbestuur weens 'n fout uit die finale weergawe van die vraelys vir gebruikers weggelaat is. Ek het na 'n bespreking met my studieleier besluit om die vraag in 'n addendum te vervat en dit ook op die 8ste Mei aan studente wat die tolkdien gebruik het, uit te deel.

Op die 8ste Mei het ek aan die einde van die tweede periode aan die klas verduidelik dat die gebruikers van die tolkdien 'n addendum moes invul. Dit is eers afgehandel. Daarna het dié wat reeds 'n vraelys by die vorige geleentheid ingevul het, die lokaal verlaat. Ek het die studente wat oorgebly het versoek om elk 'n vraelys te voltooi. Ek het weer verduidelik dat deelname anoniem is en dat vraelyste konfidensieel hanteer sou word. Ek het versoek dat hulle as hulle klaar is, die lokaal verlaat en die vraelys by die assistent inhandig. Ek het hulle ook bedank vir hulle deelname aan die projek.

Omdat die twee geleenthede (3 en 8 Mei) opmekaar gevolg het en daar geen wesenlike verskil in toestande tussen die twee periodes was nie, het dit nie die geldigheid van die response beïnvloed nie. Dit was egter vir my belangrik vir die proefneming as geheel dat die responskoers so groot moontlik moes wees.

Altesaam 36 gebruikers en 101 niegebruikers, dus 'n totaal van 137 studente uit 'n klas van 203, het die vraelyste ingevul. Al die vraelyste was bruikbaar.

#### 4.6.1.3 Vraelys groep B<sup>71</sup>

Die plan was aanvanklik om 'n fokusgroepbespreking met die deelnemers in groep B te hou om uitsluitlik kwalitatiewe data in te samel. Weens die niebeskikbaarheid van 'n geskikte lokaal en 'n gebrek aan tyd het ek besluit om 'n kort vraelys met meesal oop vrae op te stel en elektronies aan hulle te stuur. Die vraelys was slegs in Engels en het verskil van die vraelys vir gebruikers van groep A. Die eerste afdeling het gehandel oor biografiese inligting (eerste en tweede taal [1.1 en 1.2] en die verskil in akademiese taalvaardigheid [1.3]). Afdeling 2 het ses vrae bevat waarvan die eerste twee (2.1. en 2.2) vier keuses vir meningdata ten opsigte van die T-opsie en tolking onderskeidelik volgens die Likert-skaal bevat het, met 'n oop gedeelte vir redes vir deelnemers se menings. Die laaste vier vrae was oop vrae en het gehandel oor die afneem van notas (2.3), die effektiwiteit van tolking vir leer (2.4), die lewensvatbaarheid van tolking (2.5) en of die deelnemer daarvan sou gebruik maak, sou die diens ingestel word (2.6).

Ek het sewe deelnemers geïdentifiseer wat die tolkdien meer as drie maal gebruik het en die vraelys per e-pos aan hulle gestuur. Ses van die respondente het die vraelys ingevul en teruggestuur. Die proefneming vir groep B was só ontwerp dat slegs die gebruikers aan die proefneming sou deelneem. Vraelyste is daarom nie aan die niegebruikers uitgedeel nie. Die vraelys het slegs die hoofkomponente van die navorsing kwalitatief getoets.

#### 4.6.2 Onderhoude

Saunders et al. (2007:312) meld verskillende tipologieë van onderhoude. Een tipologie tref 'n onderskeid tussen gestruktureerde, semigestruktureerde en ongestruktureerde of diepte onderhoude. Nog 'n tipologie tref 'n onderskeid tussen gestandaardiseerde (gestruktureerde) en niegestandaardiseerde (semigestruktureerde of diepte-) navorsingsonderhoude. Fokusgroepbesprekings val in laasgenoemde kategorie. In al twee tipologieë lei eersgenoemde groep tot kwantitatiewe data, terwyl laasgenoemde kwalitatiewe data genereer. Onderhoudvoering stel die navorser in staat om kontekssensitiewe individuele ervarings diepgaande na te vors. Abstrakte inligting wat nie gekategoriseer kan word nie, word so ingesamel. Deelnemers gee hulle eie mening en beskryf hulle belewing en persoonlike ervarings (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Saunders et al. (2009:319) wys op die hoë geldigheid van informele onderhoude omdat die navorser vrae kan verduidelik en aspekte vanuit verskillende invalshoeke kan benader.

In hierdie navorsing het ek van twee tipes onderhoude gebruik gemaak, naamlik *semigestruktureerde onderhoude* met die dosente en met die tolk en *fokusgroepbesprekings* met die studente. Vir die dosente en die tolk het ek vooraf 'n lys vrae (konsep) opgestel. In semi-

<sup>71</sup> Sien addendum L.



gestruktureerde onderhoudvoering kan die onderhoudvoerder die volgorde van vrae verander of vrae byvoeg of uitlaat soos wat die gesprek vloei (Saunders et al. 2007:312). Dit is respondentgerig in die sin dat die navorser die rigting bepaal – die deelnemer reageer op en antwoord die vrae van die navorser. Blumberg (in Saunders et al. 2007:315) wys op die gepastheid van semigestruktureerde onderhoude vir kwalitatiewe navorsing met 'n ondersoekende element, waar 'n betreklik “nuwe” vakgebied ter sprake is. Deur kwalitatiewe onderhoudvoering kan die navorser aspekte wat in die vraelyste na vore gekom het, opklaar of daarop uitbrei. Dit stel die navorser verder in staat om te delf vir antwoorde, waar jy wil hê dat deelnemers op hulle response moet uitbrei of dit verduidelik. Dit kan ook 'n gesprek word tussen die onderhoudvoerder en die respondent waaruit verdere aspekte na vore kom. Die bespreking kan soms dus in areas inbeweeg wat nie aanvanklik voorsien is nie.

Volgens Saunders et al. (2007:316) is onderhoudvoering as data-insamelingsmetode gepas waar vrae kompleks en “oop” is en waar die volgorde en logika agter vrae verskillend hanteer moet word. Die feit dat twee dosente van verskillende jaargroepe en vakgebiede betrokke was, het semigestruktureerde onderhoudvoering gepas vir my navorsing gemaak. Ek het die konsep-vraelyste herhaaldelik na die proefneming verander na aanleiding van waarnemings, die fokusgroepbesprekings en gewaarwordinge uit onderhoude wat reeds gevoer is.<sup>72</sup> Die onderhoude sou opgeneem en getranskribeer word. Tabel 5 verskaf 'n uiteensetting van besonderhede met betrekking tot die onderhoudvoering.

Tabel 5: Onderhoude

Dosent – groep A	21 Mei 2012	Semigestruktureerd	40 minute
Dosent – groep B	29 Mei 2012	Semigestruktureerd	35 minute
Studente – groep A	8 Mei 2012	Fokusgroepbespreking	20 minute
Tolk – groep A	24 Mei 2012	Semigestruktureerd	30 minute

*Fokusgroepbesprekings* word deur Cohen en Crabtree (2006) gesien as 'n data-insamelingsmetode deur 'n proses van semigestruktureerde groepsonderhoude. Carson et al. (in Saunders et al. 2007:337) definieer 'n fokusgroepbespreking soos volg: “[an] interview where the topic is defined clearly and precisely and there is a focus on enabling and recording interactive discussion between participants.” Saunders et al. (2007:339) wys op die belangrikheid vir die fasiliteerder om kontrole en fokus te behou. Fokusgroepbesprekings bevat eienskappe van sowel semigestruktureerde as diepte-onderhoude. Vir my fokusgroepbespreking met die studente uit groep A het ek nie voorafbepaalde vrae uitgewerk nie. Ek het na aanleiding van die hipotese van die studie temas identifiseer, naamlik: 1) beter begrip van lesinginhoud, 2) “affek” en 'n gevoel van behoort in die klaskamer, 3) tydsbestuur; en 4) die afneem van aantekeninge in die klas. Onder

<sup>72</sup> Sien addendums M en N vir die vraelyste aan die dosente en die tolk onderskeidelik.



hierdie temas sou vrae uit my vraelyste die onderhoudvoering rig. Uit die waarneming en opmerkings aan myself en die assistente het sekere aspekte na vore gekom wat ek verder in die onderhoud wou ondersoek. Uit die response op die vraelyste kon ek temas identifiseer. Ek het dit onder elke hooftema neergeskryf en sou die onderhoud daarvolgens voer.

Dit was belangrik om die onderhoud relatief gou na die laaste tolksessie te voer sodat die gebeure nog vars in die deelnemers se geheue was. Met behulp van die klaslyste wat telkens bygehou is, is 'n lys van studente saamgestel wat deur die loop van die projek meer as drie maal van die tolkdien gebruik gemaak het. Op die dag wat die fokusgroepbespreking voorafgegaan het, het ek e-posse aan die betrokke studente gestuur.<sup>73</sup> Aan die einde van die tweede lesing die volgende dag (3 Mei) het ek gevra dat almal wat hulle insette tydens 'n groeponderhoud wou gee, asseblief moes agterbly. Elf studente het agtergebly. Ek het die onderhoud op band opgeneem en die twee assistente gevra om notas te neem van die bespreking. Die studente het in 'n blokformasie plek ingeneem en ek het verduidelik dat die doel was om hulle insette oor die tolkdien en die rol wat dit in onderrig en leer kon speel te bespreek en dat ek graag 'n interaktiewe bespreking wou hê. Hulle was met ander woorde welkom om te verskil of saam te stem of uit te brei op ander insette. Ek het ook 'n presensielys omgestuur. Volgens Saunders et al. (2007:337) is die ideale grootte van 'n fokusgroepbespreking vier tot agt of selfs 11 deelnemers. Die bespreking het ongeveer 20 minute geduur.

Ek het rigting aan die gesprek gegee en telkens 'n onderwerp ingelei. Die hooftemas is bevredigend behandel. Ek het egter die tempo probeer versnel en nuwe onderwerpe genoem as die bespreking begin uitrek het. Die tydsaspek het veroorsaak dat dit nie onbeperk kon voortgaan nie en dat dit nie meer diepgaande kon wees nie. Omtrent al die lede het entoesiasies deelgeneem. Geeneen het die bespreking gedomineer nie en daar was geen stiltes nie. Die onderhoud is op band opgeneem en is beskikbaar vir ontleding deur onpartydige persone. Dit is vervolgens getranskribeer. Ek het die notas van die assistente nagegaan, maar het geen aanvullende inligting daaruit gekry nie. Die bandopname was volledig hoorbaar.

#### 4.6.3 Waarneming

In 'n bespreking van deelnemende waarneming as data-invorderingstrategie en die waarde daarvan verwys Saunders et al. (2007:284) deurlopend na die werk van Delbridge en Kirkpatrick (1994). Volgens hierdie skrywers werk dié strategie as aanvullend tot vraelyste en onderhoud omdat dit insig gee in "...[the] context in which the comments ...[questionnaires and interviews] ... are set or the delicate nuances of meaning with which the respondents garnish their responses".

<sup>73</sup> Sien e-pos aangeheg as addendum O. Hiervolgens is dit duidelik gemaak dat deelname aan die projek op prys gestel is. Deelnemers is herinner aan die bespreking wat ná die klas sou plaasvind.

Hulle sien die waarnemingsproses as 'n samesmelting deur die navorser met die navorsingskonteks terwyl sy meer probeer leer van die simboliese wêreld<sup>74</sup> waarin die deelnemers leef. Deelnemers moet in hulle natuurlike omgewing dopgehou word. Angelelli (2004a:58) verwys hierna as: “getting a sense of what [is] happening in [the classroom]”.

Met die aanvang van die projek het ek notaboekies aan die tolk en die twee assistente gegee en hulle versoek om tydens lesings hulle waarnemings neer te skryf. Ek het die hipotese en die navorsingsvraag aan hulle verduidelik en hulle versoek om ruim notas te maak van alles wat hulle waargeneem het. Hulle moes ook informele transkripsies maak van woordgebruik of vertalings deur die tolk of die dosent. Ek het ook tydens lesings so gesit dat ek 'n duidelike uitsig op die tolk, die dosent en die grootste moontlike deel van die klas gehad het en het my waarnemings daagliks gedokumenteer. Hier het ek die rol ingeneem van “toeskouer as deelnemer”<sup>75</sup> deurdat ek as toeskouer opgetree het en my rol as navorser deurgaans ooglopend was. Ek kon dus tussen die studente plaasneem en na die lesing luister (met en sonder die oorstuk), terwyl ek op my navorsing fokus en vry aantekeninge kon maak. My gemak met die konteks en my vrye toegang tot die instansie waarbinne die navorsing plaasgevind het, het my hiermee gehelp. Ek het aspekte in ag geneem wat die hipotese van my studie ondersteun sowel as weerspreek. Angelelli (2004a:58) wys op die belang daarvan om laasgenoemde nie net as anomalie af te maak nie omdat dit meewerk om die soeke na antwoorde te verfyn. Sy maan ook dat inligting wat “gewoon” mag voorkom, moontlik insiggewende etnografiese besonderhede kan verskaf. By terugskouing oor die proses is hierdie wenk waardevol. As waarnemer is dit belangrik om op oënskynlike onbenullige besonderhede binne die situasie ag te slaan omdat die belang nie onmiddellik ooglopend is nie, maar uiteindelik as bewys dien van resultate uit die ander navorsingsmetodes soos die vraelyste en onderhoude. In gevalle waar dit ander resultate weerspreek het, het dit waardevolle stof vir die bespreking in die fokusgroep verskaf.

My aantekeninge was meesal in 'n verteltrant, maar soms deskriptief, soos opmerkings, gesindhede en optrede van studente. Dit het ook aanhalings uit die lesing en die tolk se weergawe ingesluit. Deur die waarneming van die assistente wat nie by die navorsing betrokke was nie ook te gebruik probeer ek eerlikheid en balans inbring in die lig van vooroordele wat ek self kon hê. Die tolk het my meegedeel dat sy telkens na afloop van die sessie op dieselfde dag notas neergeskryf het oor aspekte wat vir haar uitgestaan het. Ek het lêers bygehou vir elke tolkgeleentheid en na afloop daarvan die aantekeninge, klaslyste waarop deelnemers se name afgemerkt was, afskrifte van kursusmateriaal soos verskaf deur die dosent en enige ander relevante inligting daarin

<sup>74</sup> Saunders et al. (2007:284) verduidelik dat hierdie term sy oorsprong in *simboliese interaksionisme*, 'n denkskool binne die sosiologie, het. Dit verwys na die identiteite van individue en die proses waardeur hulle voortdurend hulle identiteite na aanleiding van hulle omstandighede herkonstrueer.

<sup>75</sup> Hierdie tipologie van Gill en Johnson (2002) (in Saunders 2007:286-287), maak 'n onderskeid tussen 1) blote deelnemer, 2) blote toeskouer, 3) toeskouer as deelnemer; en 4) deelnemer as toeskouer.

geplaas. Die tolk en die twee assistente het na afloop van die proefneming hulle notaboekies aan my terugbesorg.

Die data uit die veldnotas, vraelyste en transkripsies van die verskillende onderhoude moes vervolgens in 'n proses wat deur triangulering gerig is, saamgestel, gekontrasteer, gekodeer en geanaliseer word om insiggewende afleidings oor die rol van klaskamertolking in die betrokke konteks te maak.

## 4.7 Analisering van data

In 'n bespreking van inhoudsanalise<sup>76</sup> stel Berg (2009:343) 'n proses voor waar aanvanklik kwantitatief te werk gegaan word deur tekstuele elemente te tel om data te identifiseer, te organiseer, te indekseer en te herwin. Hy haal Holstui aan wat sê dat, indien dit deur konsekwente kriteria gedoen word, dit voorkom dat slegs data wat die navorser se hipotese ondersteun, ingesluit word. Hy stel voor dat die navorser te werk gaan soos voorgestel deur Bogdan en Biklen (2006), naamlik dat nie net die letterlike woorde in ag geneem moet word nie, maar dat die navorser die data interpreteer, met ander woorde idees ontwikkel oor die inligting in die verskillende kategorieë en oor betekenis wat na vore kom. Berg is van mening dat inhoudsanalise doeltreffend kan wees in kwalitatiewe analises en dat 'n opname van die verskillende tekstuele elemente 'n manier verskaf om data te identifiseer, te organiseer en te herwin uit die materiaal. Berg wys daarop dat die aantal kere wat 'n tekstuele element voorkom in 'n teks nie die bevinding self uitmaak nie, maar dat dit slegs aangebied word as deel van die analise as geheel. Babbie (1995:316) bespreek die geldigheid en betroubaarheid van hierdie metode van analise en meen dat daar 'n hoë mate van kodering en waarde-oriëntasie teenwoordig moet wees. Die onderliggende filosofie van die data moet in ag geneem en eksplisiet gemaak word. Hy sê: "The concreteness of the materials strengthens reliability". Aanvanklik wys Berg (2009:347) op die belangrikheid daarvan dat die navorser haarself in die inhoud indompel. Dit stel haar in staat om induktief te werk te gaan en uiteindelik betekenisvolle temas te identifiseer.

Ek het telkens die data deurgelees en dan idees begin neerskryf. In die proses het ek nuwe idees neergeskryf of bestaande idees uitgebou en hergroepeer. Ek het sekere woorde geïnterpreteer en in die kantlyn notas gemaak van gewaarwordinge of tendense wat ooglopend was. In die proses het al minder nuwe idees na vore gekom. Uiteindelik het ek die idees volgens verwante konsepte gegroepeer. Ek het die data weer deurgelees en telkens 'n merk by elke ooreenstemmende idee gemaak. As ek 'n treffende opmerking gevind het wat die punt effektief illustreer, het ek die nommer van die spesifieke vraelys daarnaas geplaas sodat ek dit later as aanhaling kon gebruik.

<sup>76</sup> Hierdie tegniek, waarvoor die Engelse term *content analysis* meer bekend is, word deur Holstui (1968) in Berg (2009:341) as volg gedefinieer: "any technique for making inferences by systematically and *objectively* identifying special characteristics of messages."

Met die transkripsies van die verskillende onderhoude en die veldnotas het ek met behulp van kleurmerkers die verskillende “kategorieë” of tekstuele elemente gemerk en dit dan gekategoriseer, opgesom en herskryf. Die hipotese van my studie het die proses deurlopend gerig.

## 4.8 Slotopmerkings

Ek kon my navorsingsvrae toets teen die agtergrond van 'n navorsingsfilosofie en -ontwerp wat geskik en betekenisvol in die klaskamerkonteks is en die bemagtiging van die deelnemers ten doel gehad het. Daarby het ek 'n metodologie probeer uitwerk wat optimaal sou wees vir 'n geldige beeld van die leefwêreld van die deelnemers. Hiervoor was dit belangrik om kwalitatief sowel as en kwantitatief te werk te gaan en deur 'n verskeidenheid metodes van data-insameling resultate te trianguleer. Deur die proses van die navorsing eksplisiet te maak en die motivering vir besluite te verduidelik, is konsekwentheid in die navorsing nagestreef. Die data wat ingesamel is, moes nou statisties sowel as kwalitatief ontleed word om uiteindelik die hipotese van die studie te bewys of te weerlê.

# Hoofstuk 5: Kwantitatiewe resultate

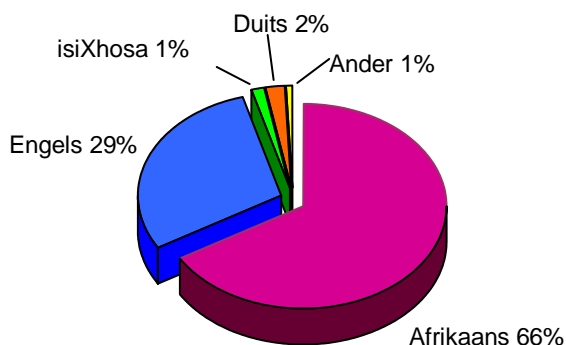
## 5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bevat die statistiese ontleding van die data uit die vraelyste vir groep A. Die vraelyste vir die gebruikers sowel as die niegebruikers van die tolkdien bestaan uit drie afdelings. Afdeling een handel oor biografiese inligting en afdeling twee oor die T-opsie. Hierdie twee afdelings is identies in die twee vraelyste. Die gebruikers en die niegebruikers van die tolkdien sal daarom in die bespreking van die resultate uit dié twee afdelings saam hanteer word. In die bespreking van afdeling drie, wat oor opvoedkundige tolking handel, word die gebruikers en die niegebruikers van die tolkdien apart hanteer. Ten slotte word die resultate van die hele groep weergegee ten opsigte van die nodigheid en die lewensvatbaarheid van opvoedkundige tolking vir die Fakulteit Regsgeleerdheid.

## 5.2 Afdeling 1: Biografiese inligting

### *Wat is jou eerste taal?*

'n Totaal van 137 vraelyste is voltooi, waarvan 36 gebruikers en 101 niegebruikers van die tolkdien was. Figuur 5.1 dui die taalprofiel (eerste taal) van die totale groep aan. Afrikaans-eerstetaalsprekers maak twee derdes van die totale groep uit terwyl bykans een derde Engels as eerste taal het. Vier persent het nie een van die onderrigte as eerste taal nie.



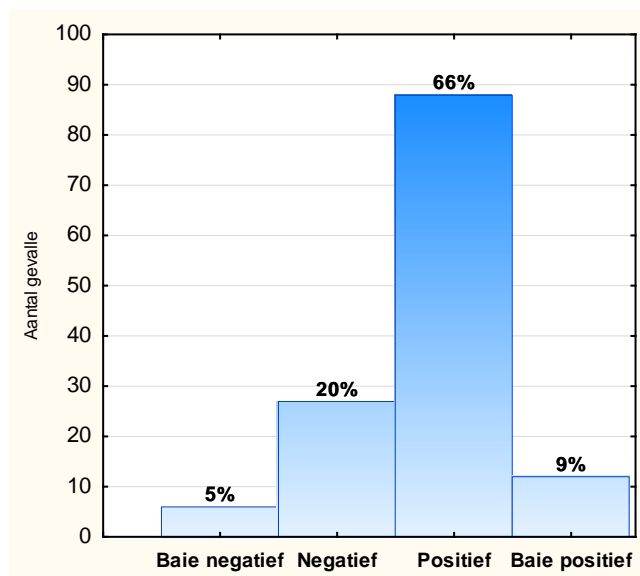
**Figuur 5.1: Wat is jou eerste taal?**

*Hoe groot is die verskil in jou akademiese taalvaardigheid tussen jou eerste en tweede taal?*

Uit die hele groep van 137 respondente was 12% van mening dat daar 'n *uiters groot verskil* tussen hulle akademiese taalvaardigheid in hulle eerste en tweede tale is. Vyf en dertig persent (35%) het gemeen dat daar 'n "redelike verskil" is, 45% het gevoel daar is "min verskil" en 8% dat daar "geen verskil" is nie. Belangrik hier is dat 'n analise van variansie getoon het dat Engels eerstetaalsprekers 'n statisties beduidende<sup>77</sup> groter verskil in hulle taalvaardigheid tussen eerste en tweede taal ervaar ( $p < 0.01$ ) as die ander groepe. Die gebruikers van die tolkdienst het 'n beduidend groter verskil aangedui as die niegebruikers ( $p = 0.04$ ). Omdat deelname vrywillig was, is dit betekenisvol dat studente wat gevoel het dat hulle beduidend minder taalvaardig in hulle tweede taal is, van die tolkdienst gebruik gemaak het. Tog het 7% uit die groep van die niegebruikers aangedui dat daar 'n "uiters groot verskil" en 37% 'n "redelike verskil" tussen hulle taalvaardigheid in hulle eerste en tweede tale is.

## 5.3 Afdeling 2: T-opsie

*Hoe ervaar jy die T-opsie?*



**Figuur 5.2: Hoe ervaar jy die T-opsie?**

Uit figuur 5.2 blyk dat 25% van die hele groep die T-opsie as negatief en baie negatief ervaar. As die gebruikers van die tolkdienst afsonderlik ontleed word, is dit statisties beduidend dat Engelse studente meer negatief is oor die T-opsie as Afrikaanse studente ( $p < 0.01$ ). Hierdie tendens is egter nie aanwesig by die niegebruikers van die tolkdienst nie. Dit kan moontlik verduidelik word

<sup>77</sup>Hipotesetoetse is gedoen waar die groepe vergelyk is om te bepaal of hulle die vrae dieselfde beantwoord het. Die nulhipotese is dus dat die vrae dieselfde beantwoord is. Die  $p$ -waarde dui aan of die nulhipotese aanvaar of verwerp moet word. 'n Universele betekenispeil van 5% is gebruik wat beteken dat indien die  $p$ -waarde kleiner as 0,05 is, die kans baie klein is dat die nulhipotese waar is. Dan word die nulhipotese verwerp en dit beteken dat die twee groepe die vraag verskillend beantwoord het. Die  $p$ -waardes word telkens aangedui as betekenisvol op die 1%- , die 5%- of die 10%-peil.

deurdat Engelse studente wat probleme het met taal hulle vir die proefneming beskikbaar gestel het en dat dit juis hulle was wat probleme ervaar in T-opsieklasse.

*Gaan daar na jou mening tyd verlore as gevolg van die T-opsie?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 4% aangedui dat “uiters baie” tyd verlore gaan, 32% het gevoel “redelik baie” tyd gaan verlore, 49% het gevoel “redelik min” tyd gaan verlore en 15% studente het aangedui dat “geen” tyd na hulle mening verlore gaan nie. Ses en dertig persent (36%) van die groep is dus van mening dat “redelik baie” tot “uiters baie” tyd verlore gaan as gevolg van die T-opsie.<sup>78</sup>

*Is dit maklik of moeilik om aantekeninge in 'n tweetalige klas te maak?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 3% aangedui dat dit “baie moeilik” is, 23% het gesê “moeilik”, 59% het dit as “maklik” beskryf en 15% as “baie maklik”. Vir 26% is dit dus “moeilik” of “baie moeilik” om aantekeninge in 'n tweetalige klas te maak. Onder die gebruikers van die tolkdien is daar 'n beduidende tendens dat Engelse studente moeiliker aantekeninge in 'n tweetalige klas afneem as Afrikaanse studente ( $p=0.03$ ). Onder die niegebruikers van die tolkdien was daar 'n sterk beduidende resultaat dat dit nie die geval is nie ( $p=0.77$ ). Die afleiding kan weer gemaak word dat Engelse gebruikers van die tolkdien die grootste probleme het met die maak van aantekeninge in 'n T-opsieklas.

*Ervaar jy probleme om dosente te verstaan as gevolg van taalgebruik in die klas?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 4% “dikwels” aangedui, 36% “soms”, 34% “selde” en 27% “nooit”. Veertig persent (40%) van die totale groep respondente het dus aangedui dat hulle probleme ondervind om die dosent te verstaan as gevolg van taal. Statistiese analises het aangedui dat Engelse studente beduidend meer ( $p<0.01$ ) en gebruikers ook groter ( $p=0.04$ ) probleme het daarmee om die dosent te verstaan as gevolg van taalgebruik in die klaskamer.

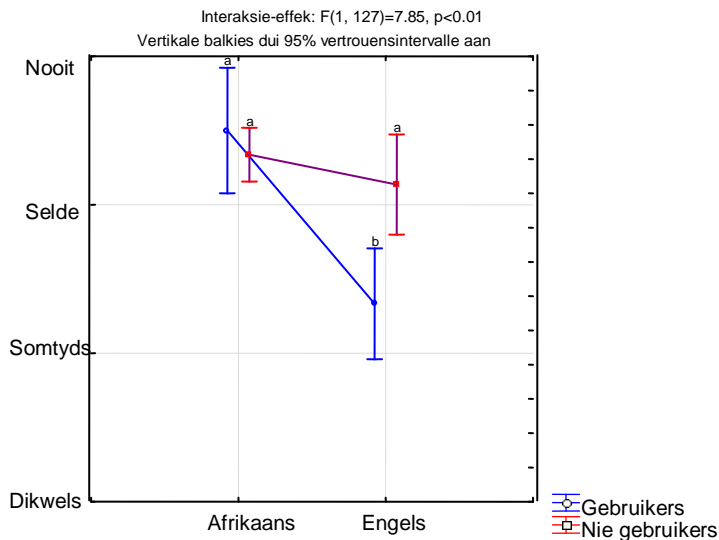
*Voel jy ooit uitgesluit as dit kom by taal in die klaskamer?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 5% aangedui dat hulle “dikwels” uitgesluit voel, 18% het gesê dat hulle “soms” so voel, 34% het gesê “selde” en 44% het gesê “nooit”. Dit is interessant dat onder die niegebruikers van die tolkdien 19% aangedui het dat hulle soms uitgesluit voel weens taalgebruik in die klas. Onder die gebruikers van die tolkdien is dit statisties beduidend dat Engelse studente meer uitgesluit voel in klasse as Afrikaanse studente ( $p=0.01$ ). Onder die niegebruikers was daar 'n sterk aanduiding dat die tendens nie aanwesig is nie ( $p=0.3$ ). Uit figuur 5.3 is dit duidelik sigbaar uit die posisie van die Engelse gebruikers op die grafiek.<sup>79</sup> Dit is

<sup>78</sup> Hierdie vraag het ook 'n kwalitatiewe gedeelte bevat. Redes vir response word uiteengesit en bespreek in 6.2.1.

<sup>79</sup> Die vertikale balkies dui 95% vertrouensintervalle aan. Die beduidende interaksie-effek dui aan dat die verskil tussen Afrikaans en Engels nie dieselfde is vir gebruikers en niegebruikers nie.

verder duidelik dat die Afrikaanse studente, of hulle die tolkdien gebruik het of nie, “selde” of “nooit” ’n gevoel van uitsluiting op grond van taal ervaar.



**Figuur 5.3: Gevoel van uitsluiting in die klaskamer – effek van taal en groep op hierdie vraag.**

*Is daar soms inligting soos woordspelings (ironie, sarkasme), sydelingse opmerkings of grappe wat jy nie verstaan nie a.g.v. taalgebruik in die klas?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 5% aangedui dat hulle dikwels nie verstaan nie, 17% “somtyds”, 29% “selde” en 49% “nooit”. Statistiese analyses het aangedui dat Engelse studente beduidend meer ( $p<0.01$ ) en gebruikers ook groter ( $p=0.04$ ) probleme het om paralinguistiese aspekte te verstaan.

*Voel jy dat Afrikaans en Engels gelykwaardig in die klaskamer behandel word?*

Uit die hele groep van 137 respondente het 7% gesê “nee nooit nie”, 20% “selde”, 64% “meestal” en 10% “ja altyd”. Statistiese analyses het aangedui dat Engelse studente statisties beduidend sterker gevoel het as die Afrikaanse studente dat die twee onderrig tale nie gelykwaardig in klasse behandel word nie ( $p=0.03$ ).

### 5.3.1 Gevolgtrekking

Uit die bogenoemde analyses is dit dus duidelik dat die negatiewe sentiment teenoor die T-opsie in die algemeen nie soseer by die Engelse groep lê nie, maar by die Engelssprekende *gebruikers* van die tolkdien, met ander woorde by Engelssprekende studente wat voel dat hulle probleme met taal in die klaskamer ervaar. Hierdie afleiding kan gemaak word omdat, by die identifisering van deelnemers vir die proefneming, studente versoek is om deel te neem indien hulle probleme



met taal in klaskamers ervaar. Hierdie groep ervaar ook 'n groter gevoel van uitsluiting as die ander groeperings en ervaar ook die grootste probleme by die afneem van aantekeninge.

### 5.3.2 Korrelasies

Statistiese korrelasies het beduidende verbande aangedui.<sup>80</sup> 'n Positiewe Spearman-korrelasie beteken dat hoe hoër die respondent op die een vraag geantwoord het, hoe hoër het hy/sy op die ander vraag geantwoord. 'n Negatiewe Spearman-korrelasie, daarenteen, dui op die teenoorgestelde, naamlik dat wanneer een respons verhoog, die ander respons proporsioneel verlaag, en andersom.

Tabel 5.1: Korrelasies tussen resultate

Vraag	Vraag	Spearman korrelasie	Spearman p-waarde	Pos.	Neg.
2.1: Affek in T-opsie	2.2: Tydsaspek in T-opsie	0.44	<0.01	x	
2.1: Affek in T-opsie	2.3: Aantekeninge in T-opsie	0.73	<0.01	x	
2.1: Affek in T-opsie	2.4: Verstaan in T-opsie	0.56	<0.01	x	
2.1: Affek in T-opsie	2.5: Tuisvoel in T-opsie	0.57	<0.01	x	
2.1: Affek in T-opsie	2.7: Tale gelykwaardig in T-opsie	0.66	<0.01	x	
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.4: Aantekeninge in T-opsie	-0.41	<0.01		x

Uit die korrelasies in tabel 5.1 kan die volgende afleidings gemaak word:

Hoe meer positief respondente die T-opsie ervaar het:

- hoe minder het hulle gedink tyd gaan verlore ( $r=0.44$ )
- hoe makliker vind hulle dit om aantekeninge te maak ( $r=0.73$ )
- hoe beter verstaan hulle ( $r=0.56$ )
- hoe meer tuis voel hulle in die klaskamer ( $r=0.57$ ); en
- hoe meer gelykwaardig word tale na hulle mening in die T-opsieklas behandel ( $r=0.66$ ).

Hoe groter taalvaardigheidsverskille gemeet het, hoe makliker het respondente dit gevind om aantekeninge in 'n T-opsieklas te maak ( $r= -0.41$ ). Hierdie resultaat kan nie verklaar word nie, en is 'n onverwagse uitkoms.<sup>81</sup>

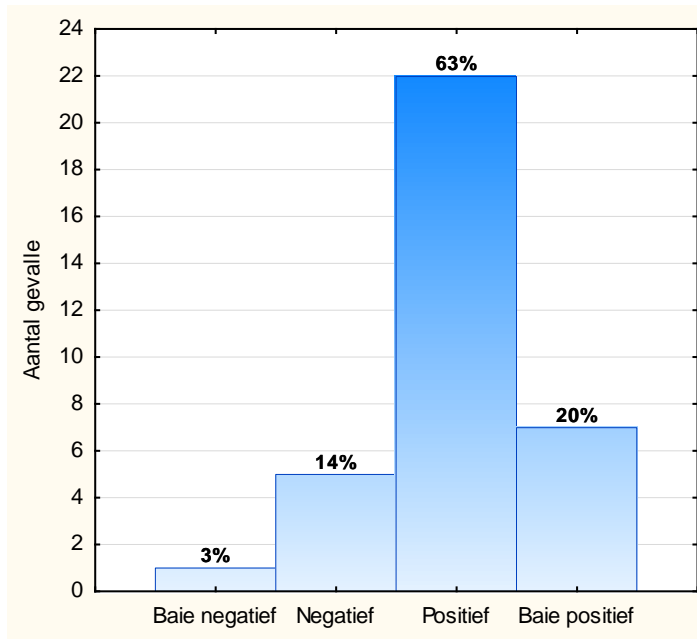
<sup>80</sup> Verbande tussen die ordinale Likertskaal-vrae word bespreek na aanleiding van die sogenaamde Spearman-korrelasie. Die resultate wat gemeld word, is almal sterk statisties beduidend.

<sup>81</sup> Hierdie korrelasie is waarskynlik tekenend van die "metode-effek" (sien 4.4, voetnoot 68). Met statistiese analyses is sekere resultate soms onverklaarbaar en slegs toe te skryf aan metode. Om hierdie rede is triangulering van data belangrik vir geldige resultate. Hierdie resultaat is nie gestaaf in die kwalitatiewe gedeelte van die navorsing nie, maar weerlê.

## 5.4 Afdeling 3: Opvoedkundige tolking

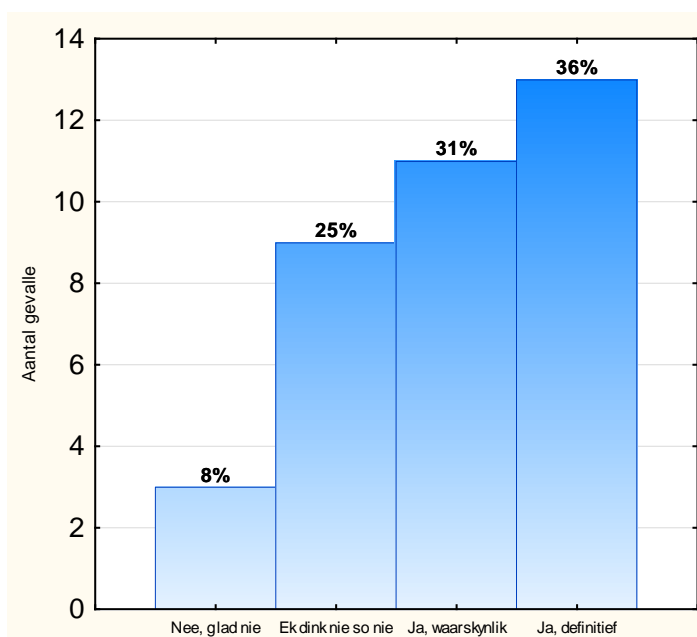
### 5.4.1 Gebruikers

Uit die 36 respondente wat die tolkdienst gebruik het, was 18 Engels-eerstetaalsprekers, 14 Afrikaans, twee Duits en een isiXhosa. Een respondent het “ander” gemerk.



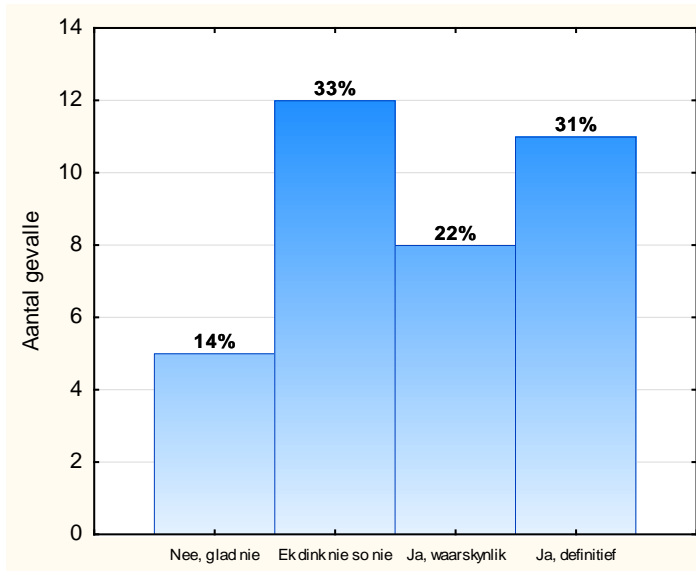
**Figuur 5.4: Hoe het jy klaskamertolking ervaar?**

Uit figuur 5.4 hierbo blyk dat 83% die tolking as “baie positief” en “positief” ervaar het. Sewentien persent (17%) het aangedui dat hulle dit “negatief” en “baie negatief” ervaar het.



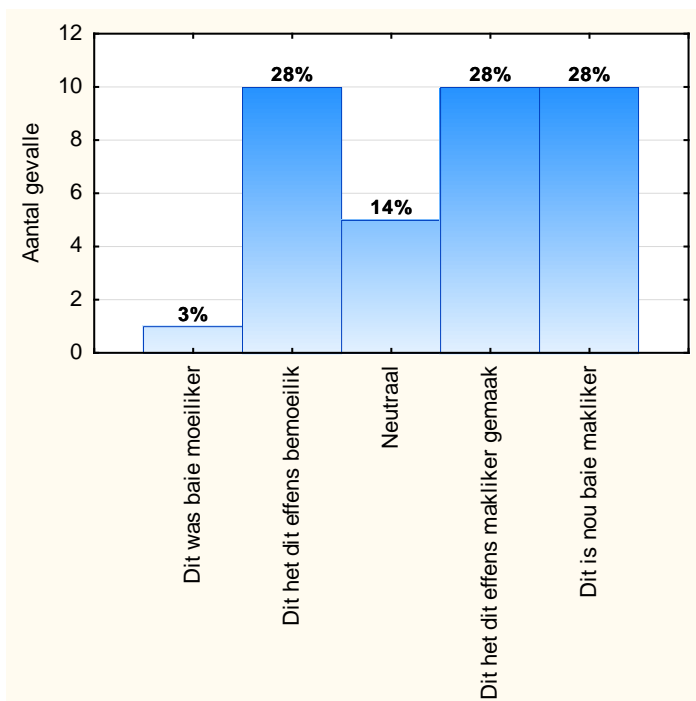
**Figuur 5.5: Het tolking jou gehelp om die lesing beter te verstaan?**

Sewe en sestig persent (67%) het die lesing “waarskynlik” of “definitief” beter verstaan as gevolg van die tolkdiens terwyl 25% nie so gedink het nie en 8% die lesing “glad nie” beter verstaan het as gevolg van die tolking nie (sien figuur 5.5).



**Figuur 5.6: Het jy meer tuis in die klaskamer gevoel a.g.v. die tolkdiens?**

Drie en vyftig persent (53%) voel nou “waarskynlik” en “definitief” meer tuis in die klaskamer terwyl 33% nie gedink het dat tolking hulle meer tuis in klasse laat voel het nie. Veertien persent (14%) het glad nie meer tuis in klasse gevoel as gevolg van tolking nie (sien figuur 5.6).

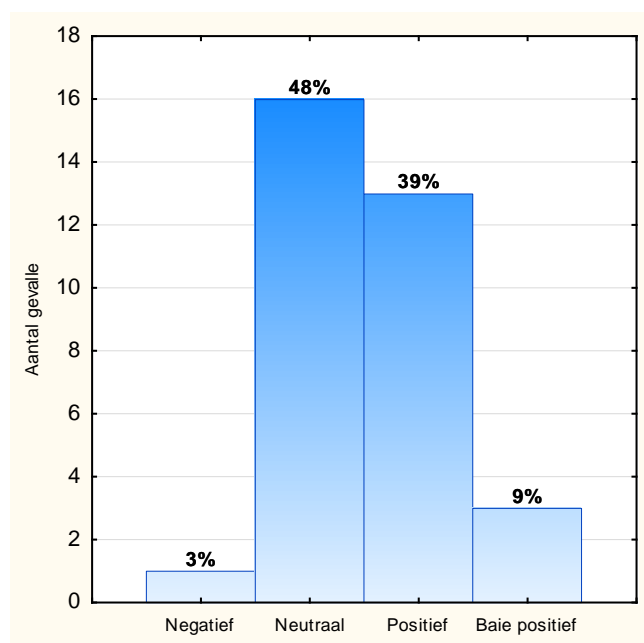


**Figuur 5.7: Watter invloed het tolking gehad op hoe jy aantekeninge maak tydens 'n lesing?**

Ses en vyftig persent (56%) was van mening dat die tolkdienst die maak van aantekeninge nou “effens” en “baie” vergemaklik het. Veertien persent (14%) was neutraal hieroor. Agt en twintig persent (28%) het gemeen dat tolking die neem van aantekeninge “effens” bemoeilik het en 3% dat tolking die neem van aantekeninge nou “baie” bemoeilik het (sien figuur 5.7).

*Het die tolk na jou mening 'n getroue weergawe gegee van dit wat die dosent gesê het, m.a.w. is vakterminologie en vakinhoud korrek oorgedra?*

Op hierdie vraag het slegs 3% gesê: “Ek dink nie so nie”. Sewe en veertig persent (47%) het gesê: “Ja, ek dink so” en 50% het gesê: “Definitief”. Hierdie vraag het die grootste positiewe resultaat getoon. Hoewel die twee taalgroepe binne die gebruikersgroep wesenlik verskil het ten opsigte van bogenoemde aspekte, is dit betekenisvol dat daar nie 'n beduidende verskil is in hulle siening van die gehalte van die tolk en die vertroue wat hulle in die tolk gestel het nie ( $p=0.33$ ).



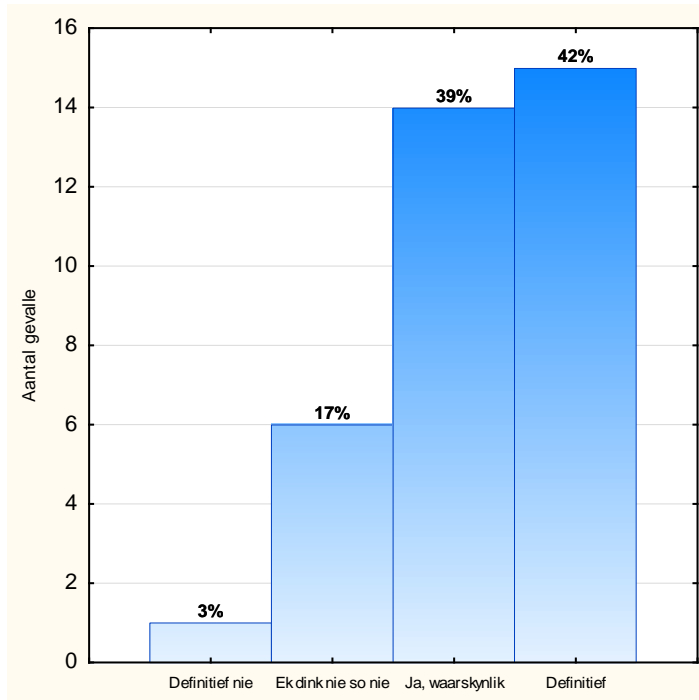
**Figuur 5.8: Watter invloed het tolking gehad op jou tydsbestuur m.b.t. leer, beide in en buite die klaskamer?**

Wat tydsbestuur en die invloed van tolking daarop betref, toon figuur 5.8 aan dat 48% 'n positiewe of baie positiewe verskil ervaar het. Agt en veertig persent (48%) was neutraal hieroor<sup>82</sup> en 3% het 'n negatiewe uitwerking ervaar.

<sup>82</sup> Hierdie vraag is by die tweede geleentheid apart in 'n addendum hanteer (sien 4.6.1.2). Die rede vir die insluit van 'n neutrale posisie was omdat die veronderstelling was dat studente moontlik geen verskil in tydsbestuur weens tolking sou ervaar nie. By nabeskouing sou ek as navorser egter die neutraalposisie weglaat, omdat dit voorkom asof respondente dit as vinnige uitweg merk. (Twee respondente wat “neutraal” gemerk het, het in die “oop” gedeelte aangedui dat hulle 'n *positiewe* uitwerking op tydsbestuur ervaar het). 'n Verdere rede vir die hoë respons vir “neutraal” kan toegeskryf word aan die studente wat nie die tolking nodig gehad het nie en dit nie enduit gebruik het nie. (Geen respondente het “baie negatief” gemerk nie.)

*Indien tolking ingestel word, sal jy daarvan gebruik maak?*

Op hierdie vraag het 42% gesê: “Definitief”, 39% het gesê: “Ja, waarskynlik”, 17%: “Ek dink nie so nie” en 3% sal dit “definitief” nie gebruik nie. Die Engelse gebruikers het ’n statisties beduidend sterker moontlikheid aangedui dat hulle “waarskynlik” of “definitief” in die toekoms van die tolkdien gebruik sal maak ( $p < 0.01$ ). Onder die Afrikaanse gebruikers was daar ’n ambivalente gevoel hieroor.



**Figuur 5.9: Indien tolking ingestel word, sal jy daarvan gebruik maak?**

Onder die gebruikers van die tolkdien is die resultate statisties beduidend dat Engelse studente:

- meer positief is oor die tolkdien as die Afrikaanse gebruikers ( $p=0.01$ );
- beter verstaan as gevolg van tolking ( $p=0.02$ );
- meer tuis voel as gevolg van die tolkdien ( $p=0.02$ );
- beter aantekeninge maak as gevolg van tolking ( $p=0.01$ ); en
- eerder van die tolkdien sal gebruik maak as die Afrikaanse studente, sou die diens ingestel word ( $p=0.01$ ).

Uit die korrelasies in tabel 5.2 kan die volgende afleidings gemaak word:

- Hoe swakker respondente se begrip in die T-opsieklass was, hoe beter is hulle begrip in tolkgemedieerde klasse ( $r = -0.56$ ),
- hoe minder tuis hulle in die T-opsieklass voel, hoe meer tuis voel hulle in die getolkte klasse ( $r = -0.49$ ); en

- hoe moeiliker dit vir hulle was om aantekeninge in 'n T-opsieklas te maak, hoe makliker is dit vir hulle om aantekeninge in getolkte klasse te maak ( $r = -0.61$ ).
- Hoe groter hulle persepsie van die verskil in hulle taalvaardigheid was, hoe meer positief het hulle die tolking ervaar ( $r = -0.39$ ), hoe meer het hulle in die getolkte klasse tuis gevoel ( $r = -0.45$ ), hoe nodiger sien hulle tolking ( $r = -0.46$ ), hoe groter is die waarskynlikheid dat hulle dit sal gebruik ( $r = -0.45$ ) en hoe groter was respondente se vertroue in die gehalte van die tolking ( $r = -0.46$ ).<sup>83</sup> Hierdie laaste resultaat kan verduidelik word deurdat respondente met lae taalvaardigheid in een van die tale in 'n swakker posisie is om foute in die getolkte weergawe te identifiseer.

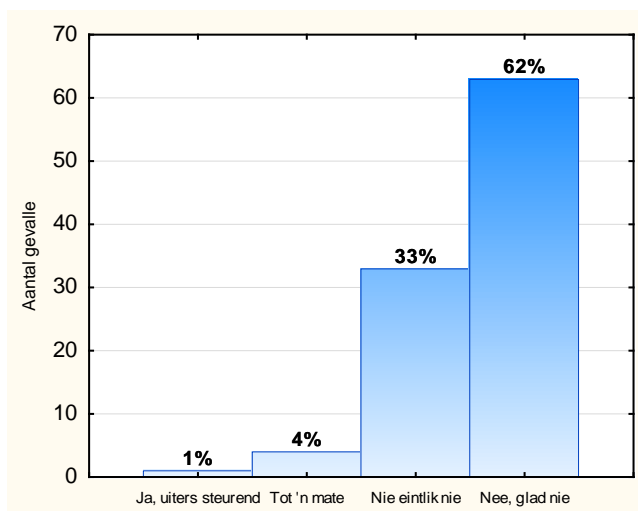
Tabel 5.2 – Korrelasies tussen resultate

Vraag	Vraag	Spearman korrelasie	Spearman p-waarde	Pos.	Neg.
2.4: Verstaan in T-opsie	3.2: Verstaan in tolking	-0.56	<0.01		x
2.5: Tuisvoel in T-opsie	3.3: Tuisvoel in tolking	-0.49	<0.01		x
2.3: Aantekeninge in T-opsie	3.4: Aantekeninge in T-opsie	-0.61	<0.01		x
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.7: Nodigheid van tolking	-0.46	<0.01		x
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.1: Affek in tolking	-0.39	0.02		x
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.3: Tuisvoel in tolking	-0.45	<0.01		x
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.5: Vertroue in tolk	-0.46	<0.01		x
1.3: Verskil in taalvaardigheid	3.8: Gebruik van tolking	-0.45	<0.01		x

### 5.4.2 Niegebruikers

*Het jy die klaskamertolking enigsins steurend gevind?*

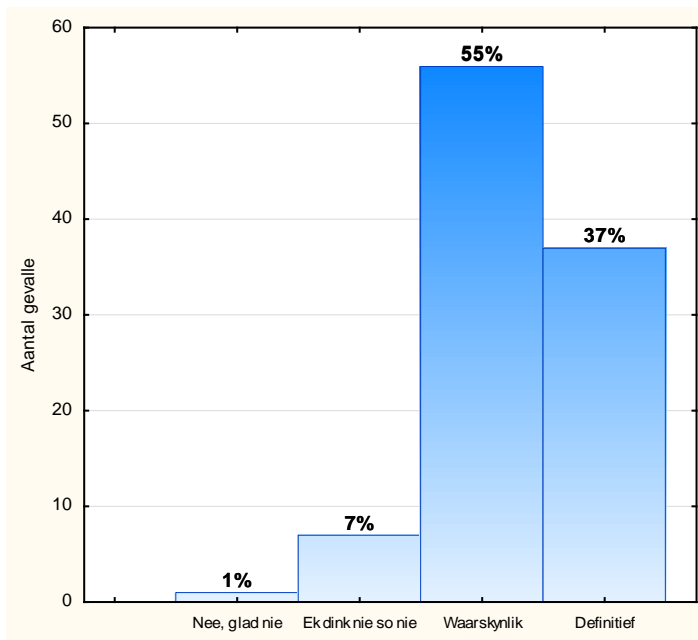
Op hierdie vraag toon figuur 5.10 dat 1% dit “uiters steurend” en 4% dit “tot 'n mate” steurend gevind het. Vir die res was dit “nie eintlik [steurend] nie” (33%) en “glad nie” (62%) steurend nie.



**Figuur 5.10: Het jy die klaskamertolking enigsins steurend gevind?**

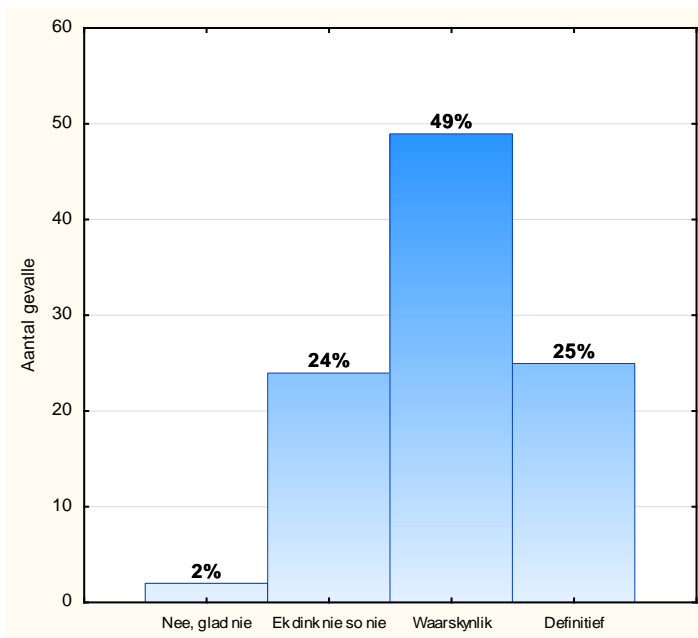
<sup>83</sup> Die teenoorgestelde is vir al hierdie afleidings ook waar.

### 5.4.3 Totale groep



**Figuur 5.11: Dink jy klaskamertolking bied 'n lewensvatbare manier om die behoeftes van die verskillende taalgroepeerings in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan te spreek?**

Uit figuur 5.11 blyk dat 93% uit die totale groep tolking as 'n lewensvatbare opsie beskou om diverse taalbehoefte in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan te spreek.



**Figuur 5.12: Is tolking nodig?**

Uit figuur 5.12 blyk dit dat 79% van die totale groep van mening is dat opvoedkundige tolking nodig is in die Fakulteit Regsgeleerdheid.

## 5.5 Slot

Vir 'n geldige en betroubare beeld van die navorsingsuitsette moet die statistiese data in hierdie hoofstuk nie in isolasie gesien word nie, maar in samehang met die kwalitatiewe resultate in die volgende hoofstuk. Die kwalitatiewe resultate in die volgende hoofstuk verskaf 'n bespreking en 'n verduideliking vir die response op die vrae soos bespreek in hierdie hoofstuk. Die motivering wat agter die kwalitatiewe data lê, word ondersoek en in sekere gevalle word betekenisvolle response woordeliks aangehaal. Bykomend word die resultate uit die ander insamelingsmetodes (onderhoude en waarneming) ook sorgvuldig bespreek.



# Hoofstuk 6: Kwalitatiewe resultate

## 6.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bevat 'n verwerking van die kwalitatiewe data uit die vraelyste, fokusgroepbespreking, onderhoude en waarneming. In die bespreking van die resultate uit die vraelyste word groepe A en B apart hanteer. Vir groep A sal die resultate wat met die T-opsie verband hou, eers bespreek word en daarna die resultate ten opsigte van opvoedkundige tolking. In die bespreking van die T-opsie word die gebruikers en die niegebruikers van die tolkdien saam hanteer. Ten opsigte van opvoedkundige tolking word eers die gebruikers, dan die niegebruikers en vervolgens die totale groep bespreek. Vir groep B word die response ook hanteer na aanleiding van dié twee verskillende afleweringsmodusse, naamlik T-opsie en opvoedkundige tolking. Vir dié groep sal die response telkens na aanleiding van die vrae beantwoord word en sal die response woordeliks, sonder dat die spelfoute gekorrigeer is, aangehaal word. Daarna volg 'n verwerking van die response uit die fokusgroepbespreking en die onderhoude met die dosente en die tolk. Laastens word die vernaamste waarnemings uit die veldaantekeninge ten opsigte van groepe A en B bespreek.

## 6.2 Vraelyste – groep A

### 6.2.1 T-opsie

- Die algemeenste uitgangspunt in hierdie groep is dat die T-opsie ekstra tyd in beslag neem. Frases soos “vanselfsprekend word tyd gemors”, “inligting word onnodig herhaal”, “ons kry net 'n gedeelte uit die waarde van 'n lesing” en “tyd kan beter aangewend word”, kom algemeen voor. Een respondent merk op: “ ... inligting word soms tot vier maal herhaal”. In die kommentaar is 51 negatiewe verwysings na herhaling getel. Respondente koppel dikwels persentasies aan die waarde wat hulle wél uit 'n lesing kry. Hierdie persentasies wissel van 50% tot 70%. Daar is 'n sterk gevoel dat die geslaagdheid van die toepassing van die T-opsie van die betrokke dosent afhang en dat 'n goeie toepassing beteken dat nie alles herhaal word nie. “Die T-opsie behoort na my mening eerder tweetaligheid te bevorder as om te poog om die twee groepe afsonderlik te akkommodeer.” Daar word egter toegegee dat sommige studente nie Afrikaans verstaan nie en dat herhaling in die ander taal vir hulle nodig is. Vir enkele respondente het 'n goeie toepassing egter juis beteken dat alles herhaal word. Sommige

respondente meen dat dit veral die tyd mors van studente wat nie tweetalig is nie. Daar was 15 verwysings na die feit dat die herhaling nutteloos is juis omdat die betrokke student nie albei tale verstaan nie en dat die twee tale nie dieselfde blootstelling kry nie, met ander woorde alles word nie vertaal nie: “Dieselfde goed word nie herhaal nie. Jy voel gedurig jy mis uit.”

- Die tweede algemeenste opmerking het te doen met die waarde van die T-opsie. Daar was altesaam 36 verwysings na die feit dat die herhaling dit moontlik maak om inligting in jou moedertaal te hoor, dat dit lei tot groter begrip omdat jy inligting meer as een maal hoor en dat dit nuttig is. Dit is egter slegs die geval as jy al twee tale verstaan en daar nie 'n groot verskil tussen jou taalvaardighede in jou eerste en tweede taal is nie. Twaalf opmerkings het verwys na die feit dat die vertaling help met die neem van aantekeninge omdat jy kan klaar skryf terwyl die dosent die sin in die ander taal herhaal. “It gives you time to catch up.” Interessant hier is dat twee respondente daarop gewys het dat jy so gewoond raak aan stadiger skryf dat jy agter raak as die dosent skielik sou besluit om nie die inligting te vertaal nie.
- Nege verwysings is getel na die waarde van meertaligheid – vir die samelewing sowel as vir die regsprofessie. Hier het ek verwysings na taalverwerwing en die waarde van meertaligheid vir die ontwikkeling van denke ingesluit. “Ek is van mening dat dit uiters voordelig is om al twee tale magtig te wees op dié vlak van denke – nie net om dit te praat nie. Waar jy moet dink om 'n stuk werk te vertaal om dit wat die dosent sê neer te skryf is dit tot voordeel van die ontwikkeling van hierdie vaardigheid.”
- Nege respondente het gesê dat geen tyd as gevolg van die T-opsie verlore gaan nie, omdat dosente telkens daarin slaag om die sillabus af te handel.
- Ses respondente het verwys na die feit dat die herhaling hulle konsentrasie verbreek. “Sometimes the lecturer rant off in one language and lose the attention of the other learners.” Hierdie opmerking is gemaak deur 'n respondent wat die T-opsie as “positief” gemerk het en gesê het dat “redelik min” tyd as gevolg daarvan verlore gaan.
- Vyf respondente het verwys na die feit dat die vertaling en herhaling wat dit teweeg bring, minder tyd toelaat vir die verduideliking van konsepte. Die gevoel hier was dat die spesifieke vereistes van Regsgeleerdheid as vak juis meebring dat werk in groter besonderhede hanteer moet word en dat die herhaling dit verhinder. “More information can be shared without having to change languages particularly in an academically dense subject such as law where time is already limited.”

- Drie respondente het verwys na die feit dat die stadige pas van die lesing en die herhaling hulle frustreer en verveel. “Sometimes lecturers repeat too many times to make sure that language groups understand the work and it makes listening to the lecture become tedious.”
- Twee respondente het gemeld dat sommige dosente se swak tweetalige vaardighede negatief ervaar word en dat dit meebring dat dosente sukkel om konsepte effektief te verduidelik.
- Twee respondente het negatiewe sentimente teenoor die Engelse studente uitgespreek. “Hulle wil alles in Engels hê en van Afrikaanse studente word verwag om Engels te verstaan.”

Daar was 'n tendens onder respondente om telkens 'n positiewe of baie positiewe ervaring van die T-opsie aan te dui, maar dan by vraag 2.2 van addendum J en K (tydsaspek by T-opsie) aan te dui dat “redelik baie” tyd as gevolg daarvan verlore gaan. Uit 'n totaal van 100 respondente wat “positief” of “baie positief” by vraag 2.1 van addendum J en K gemerk het, het ek 37 gevalle gevind waar respondente aangedui het dat “redelik baie” tyd as gevolg daarvan verlore gaan of wat negatiewe kommentaar oor die T-opsie gelever het.

## 6.2.2 Opvoedkundige tolking<sup>84</sup>

### 6.2.2.1 Gebruikers<sup>85</sup>

- Tydens die lesings het die tolking respondente in staat gestel om “by te hou”. Hulle het verstaan en kon vinniger skryf omdat hulle nie die woorde van die dosent telkens eers moes vertaal en dan neerskryf nie. “You spend less time trying to understand the work and you spend more time learning.” Tien opmerkings het hierdie siening ondersteun. “It was a pleasure to be able to study extensively in English.”
- Minder vertaalwerk van klasnotas moes tydens selfstudie gedoen word. Aantekeninge was nou vollediger. Minder tyd is aan selfstudie bestee omdat dit minder nodig was om inligting uit handboeke in aantekeninge te inkorporeer of dit in handboeke te soek. Begrip tydens tuiswerk was ook beter as gevolg van beter begrip in die klasse. Dit het tyd bespaar. “It cuts out a lot of time spent trying to self-study/understand the work that was discussed solely in Afrikaans in class. Inside the classroom it promoted understanding. It was a very useful tool.” Nege opmerkings het met hierdie siening ooreengestem.

<sup>84</sup> Hierdie afdeling is 'n sinopsis van die response op vraag 3.9 van addendum J. Respondente het hier nie net oor aspekte wat met tydsbestuur verband hou, kommentaar gelever nie, maar ook oor tolking in die algemeen.

<sup>85</sup> 'n Totaal van 36 respondente het die vraelys vir gebruikers voltooi.

- Klasnotas was meer omvattend – volgens een respondent tot 50%. Aantekeninge was bruikbaar en verstaanbaarder. “I was able to make comprehensive notes I could use later on – I understood more in class.” ’n Ander het hierdie module met ander modules vergelyk en opgemerk: “I was able to have more comprehensive notes in this module.” Vyf respondente het hierdie punt ondersteun.
- Drie respondente het gemeld dat dit nou nie meer vir hulle nodig was om ná klastyd aantekeninge of vertalings van hofsake te soek nie. Dit blyk hieruit dat hulle notas voorheen onvoldoende was.
- Een respondent het aangedui dat die tolking negatiewe implikasies op sy/haar tydsbestuur in die klasse gehad het vanweë die oorskakeling tussen die twee tale en die nodigheid om die oorstuk telkens af te haal en op te sit. “It was irritating, confusing en distracting.” Vyf respondente het negatiewe opmerkings gemaak oor tolking wat met hierdie aspek verband hou. Sommige respondente het voorgestel dat aparte oorstukke vir elke taal gebruik word of dat twee verskillende tolke gebruik word.

#### 6.2.2.2 Niegebruikers<sup>86</sup>

- Daar was duidelike tekens van vooroordeel jeens tolking en ’n onwilligheid om aan onnodige risiko’s blootgestel te word. Respondente het telkens waarde-oordele oor tolking uitgespreek sonder om hulle onderliggende motivering eksplisiet te maak. Onkunde het geblyk uit response soos : “Dit is té ’n groot aanpassing ... neem ek aan.”
- Die respons wat die algemeenste voorgekom het (55), dui daarop dat respondente voel dat hulle nie die tolking nodig het nie, omdat hulle óf tweetalig is óf al twee tale genoegsaam verstaan. “I don’t struggle with understanding ... didn’t find it necessary.” Hulle is ook gemaklik met die hantering van taal in die betrokke klas en voel dat die dosent ’n goeie balans tussen die twee onderrigtale handhaaf. Tolking was dus nie vir hierdie respondente nuttig nie.
- Sewentien response het gedui op onsekerheid of wantroue in die tolkdieners. “Ek was bloot bang dat dit nie ’n sukses sou wees nie en dat dit moontlik my fokus sou beïnvloed.” Hulle wou nie hul onderrigsituasie verander of versteur nie. Een het gemeen dat dit ekstra tyd in beslag sou neem. Nog een het gesê: “I just wanted to attend class and not worry.” Sommige was bang dat dit hulle vermoë om aantekeninge te neem negatief sou beïnvloed. Een respondent het meegedeel dat hy/sy nie van die tolking gebruik gemaak het nie, omdat daar nie genoeg

---

<sup>86</sup> ’n Totaal van 101 respondente het die vraelys vir niegebruikers, addendum K, voltooi. Hierdie paragraaf bevat ’n sinopsis van die response op vraag 3.1.

oorstukke was nie. Nog een het gemeld dat hy nie in die klas was toe die proefneming begin het nie en te onseker was om daarna 'n oorstuk te neem.

- Agt response het verband gehou met die feit dat respondente nie die voordeel van die tweetalige aanbieding deur die dosent wou verloor nie. Hulle beskou die blootstelling aan twee tale as nuttig. Een het gesê dat hy/sy beter verstaan as daar in twee tale klas gegee word.
- Sewe response het melding gemaak van die feit dat die klas grootliks in Afrikaans aangebied word en dat hulle taalvaardigheid in Afrikaans goed genoeg was om te volg. Indien dit andersom sou wees, sou tolking vir hulle nodig wees. Een respondent het verwys na ander modules waar die onderrigtale nie 50/50 hanteer word nie en dat sy tweede taal baie meer daar gebruik word. In daardie konteks sou hy moontlik tolking benodig. "There was no need for it here. However, I'd use it in other lectures where explanation is 70% in Afrikaans and 30% in English."
- Drie respondente het gemeld dat hulle gepla en verwar sou word as hulle na twee stemme sou moes luister, aangesien die dosent moontlik harder as die tolk sou praat.
- Ses response het verwys na vertroue in die dosent. "Ek verkies om my lesing by die dosent te kry. Hy is immers die kenner."
- Twee respondente het die sin van tolking in die T-opsie bevraagteken. "Ek was nie seker oor hoe dit help as die tolk die Afrikaans in Engels en andersom vertaal nie ...hoe dit anders sou wees as die normale klas nie. Indien tolking uit een taal in 'n ander sou plaasvind, sou ek moontlik die tolkdien gebruik."

### 6.2.2.3 Totale groep<sup>87</sup>

- Die mening wat die algemeenste voorgekom het (28 response) was dat tolking nodig is in die Fakulteit omdat daar baie studente is wat nie gelyke taalvaardighede in Afrikaans en Engels het nie. "Too many people don't understand Afrikaans well enough and are lost in class." Hoewel sommige respondente toegee dat dit nie op hulleself van toepassing is nie, meen hulle tog dat dit vir heelwat ander die geval is. Twee respondente het binne hierdie konteks spesifiek daarna verwys dat studente uitgesluit voel. "There are many who may feel excluded because they cannot socially/intellectually understand the context of Afrikaans as a language. This could lead to gaps in knowledge and frustration on the part of the student."

<sup>87</sup> Hierdie paragraaf bevat 'n sinopsis van die response op vraag 3.7 in addendum J en vraag 3.4 in addendum K.

- Vier en twintig respondente het opgemerk dat tolking tot beter konsentrasie, begrip van die vakinhoud en uiteindelik tot beter prestasie sal lei. “I think there are some people who do not understand Afrikaans at all and thus information is missed and as a result the marks are not as good. I think it will help people achieve.” Nog een het opgemerk: “It is grossly unfair to come to class and not understand anything or keep on getting lost all the time.” Verwant hieraan was verwysings (vyf respondente) na die belangrikheid van ’n goeie begrip in regsklasse weens die tegniese aard van die vakgebied, maar ook vanweë die belangrike rol van taal in die regswetenskap. “I cannot understand over 50% of what the lecturer is saying. During these weeks, for the first time, I have completely followed a lecture and it makes a huge difference with regards to understanding, therefore decreasing time spent outside classroom on the subject. Law is a very difficult subject to understand in an alternative language.” Twee respondente het spesifiek genoem dat dosente konsepte soms verskillend in Engels en Afrikaans verduidelik en dat dit verdere verwarring by hulle veroorsaak.
- Daar was ’n sterk gevoel (20 response) dat studente wat nie Afrikaans verstaan nie, benadeel word omdat dosente in sekere kontekste meer Afrikaans praat. “There are many English speaking students who will miss sections of the work as it is only said in Afrikaans and very briefly in English.” Nege respondente het ’n gekwalifiseerde siening oor klaskamertolking, naamlik dat dit slegs voordelig sal wees indien dit vanuit een taal in ’n ander taal plaasvind. Tolking in die T-opsie was nie vir hulle ideaal nie. Met verwysing na die implementering van ’n tolkdienst het ’n respondent opgemerk: “Missing information due to language issues is something that can easily be corrected.”
- Veertien respondente het gemeld dat hulle tevrede was met die T-opsie en dat dit goed werk. Hierdie siening is gekwalifiseer deurdat hierdie respondente taalvaardig in al twee onderrigtaale is. Twee respondente het ook daarna verwys dat dosente telkens versoek dat studente aandui as hulle inhoud nie verstaan nie.
- Dertien respondente het gevoel dat tolking in klasse tyd sou spaar en dat meer werk so gedoen sou kon word. Agt respondente het die ontevredenheid van studente oor taalverwante kwessies uitgesonder as motivering vir die noodsaak van tolking in klasse en het die hoop uitgespreek dat tolking ’n oplossing sou bied en gemoedere sou kalmeer.
- Elf respondente het gevoel dat meertaligheid ’n bate is – ook in die regsprofessie – en dat hierdie bate juis in die T-opsie bevorder word. Twee, daarenteen, het tolking weer juis beskou as in belang van meertaligheid. “It can be a benefit to accommodate and promote more than one language in our class environment.”

- Agt respondente het die nodigheid van klaskamertolking daarin gesien dat klasse meer diepgaande aangebied kan word. “Dit kan lei tot meer in diepte bespreking, meer vrae en groter deelname in klasse. Dit kan klasse ook meer doeltreffend maak en die standaard verbeter.”
- Sewe respondente het die kwessie van aantekeninge aangeraak en gevoel dat tolking tot beter aantekeninge aanleiding gee. Een respondent het gemeld dat hy nou met die tolkdieners nie meer sy klasmaats hoef te steur wanneer hy onseker oor aantekeninge was nie.
- Vyf respondente het die nodigheid van tolking daarin gesien dat dit meer gelykheid tussen tale en gelyke geleenthede vir die verskillende sprekers sou inhou. ’n Plek kan so vir Afrikaans verseker word terwyl ander tale gelyke blootstelling kry.
- Vier respondente het gevoel dat dit dosente in staat sou stel om in hulle voorkeurtaal klas te gee. Dit sou die taalgebruik van die dosent verbeter en die dosent in die onderrigproses van hulp wees.
- Vier respondente het daarop gewys dat tolking onnodige selfstudie sou uitskakel. Alternatief sou dit selfstudie makliker en ook doeltreffer maak omdat tyd nie soseer aan vertaalaspekte afgestaan sou moes word nie.
- Drie respondente het die waarde van tolking daarin gesien dat dit ’n manier sou bied om Afrikaans te bevorder deurdat klasse in die geheel in Afrikaans aangebied kon word. Een respondent het opgemerk dat dit moedertaalonderrig sal bevorder.

## 6.3 Vraelyste – groep B

### 6.3.1 Biografiese inligting

Uit ’n totaal van vyf voltooide vraelyste was vier respondente Engels-eerstetaalsprekers en een Sjona. Wat tweedetaal betref, het vier respondente Afrikaans en een Engels aangedui. Twee respondente het aangedui dat daar ’n “baie groot verskil” is tussen hulle akademiese taalvaardigheid in hulle eerste en tweede taal, twee het ’n “redelike verskil” aangedui en een het aangedui dat daar geen verskil is nie.

### 6.3.2 T-opsie

*What is your experience of the T-option (bilingual option) and the way language is used in your class?* (Vraag 2.1, addendum L).

Drie respondente het aangedui dat hulle die T-opsie positief ervaar en een het 'n negatiewe ervaring aangedui. Een respondent het “positief” sowel as “negatief” gemerk. Motivering vir die positiewe response was die volgende:

- “Lecturers repeat almost everything they say in both languages.” Hierdie respons is gekwalifiseer deur die volgende opmerking: “Some lecturers speak more Afrikaans than English and it is harder to understand or follow.”
- “I believe that it is good because it caters for both groups of people and will naturally lead to the learning, by both groups, of the other language.”
- “To an extent the T-option works well. They are trying to cater for the majority of students and in that sense bilingual classes are not that bad, especially when the lecturer translates sentence by sentence.”
- “I find the T-option in most classes to be manageable. The lecturer does a good job of translating most of the work into both languages but in other subjects the lecturer speaks mainly Afrikaans.”

Motivering vir die negatiewe response was die volgende:

- “It becomes hard to focus one’s concentration when the lecturer is constantly switching from one language to the other. In a T-option class when a lecturer speaks in one language and then follows on from the previous sentence in the other language it becomes a lot harder as there are entire sentences which become unknowable as they are not translated.”
- “The switching from Afrikaans to English is at times too much and one loses track of the lecture.”

### 6.3.3 Opvoedkundige tolking

*What was your experience of educational interpreting?* (Vraag 2.2, addendum L).

Op hierdie vraag het vier respondente “baie positief” en een “positief” aangedui. Motivering vir die positiewe response was die volgende:

- “Even though in the class it was tested in, the lecturer repeat everything in both languages, it still helped if you missed the first time that she said it in English. It allowed the sentences to be repeated. This would probably happen if the classes were in one language where the lecturer



would then have enough time to repeat statements. In classes where the lecturer speaks more in Afrikaans it could help a lot.”

- “I have experienced a very positive effect of this system. I believe that it will be very beneficial to the English speaking students of the university.”
- “It was very worthwhile to be able to understand simple Afrikaans instructions. It made me feel more part of the class as all the Afrikaans was translated including when fellow students were asking questions or giving answers.”
- “I understand the Afrikaans part of the lecture.”
- “It was a good experience as I was able to receive the same information twice. It appears that it is a lot harder for English people to understand Afrikaans than for Afrikaans people to understand English. So where the Afrikaans people sometimes receive the same information twice with the interpreting, so did the English people.”

*How easy/difficult did you find listening to the interpreter when the lecturer presented the lecture in the other language, while making notes and concentrating on the subject content? (Vraag 2.3, addendum L).*

- “I didn’t even notice the lecturer talking when I was listening to the interpreter so I was making notes the same way I would when listening directly to the lecturer.”
- “In the beginning I found it difficult to focus as I found it confusing listening to two different people but by the end of the second week of the experiment I had grown accustomed to alternating my listening accordingly. I did find I was making a lot more notes than usual and because of this would sometimes miss out on what else was being said. Sometimes it got confusing if the translator and [the lecturer] were both speaking English at the same time but this did not happen often. By the last week of the experiment I found myself to be very comfortable with listening to the interpretation and found it to be very helpful.”
- “Sometimes it was hard to listen to the interpreter but you got used to it.”
- “Sometimes it was easier than other times depending on the speed of the lecture and what was being discussed. At times, however, it is slightly disconcerting as one has to constantly change between what was coming through the head piece to what was being said over the microphone.”
- “It was fairly easy.”

*Do you think that interpreting can play a role in enhancing the effectiveness of the learning process? (Vraag 2.4, addendum L).*

Een respondent het gesê “ja, baie”, maar dit nie gemotiveer nie. Vier het “ja” geantwoord, waarvan drie as volg gemotiveer het:

- “Yes, especially when specific jargon is used then there is better clarity in the language that you understand.”

- “Yes, as before I would often ‘zone out’ during the Afrikaans part of the lecture, but now I could understand a lot more of the lecture which enhanced the effectiveness of my learning process.”
- “Yes, it makes the lecture faster and allows us to cover more work in less time.”

*Do you think that interpreting is a viable option in addressing the needs of the different language groups in class?* (Vraag 2.5, addendum L).

Al vyf respondente het positief op hierdie vraag geantwoord. Die volgende opmerking som hierdie sentiment op:

- “It serves as a non-disruption to the students that don’t need it but serves to be effective and helpful to those that do struggle.”

*In the event that an interpreting service is established, will you make use of the service?* (Vraag 2.6, addendum L).

Al vyf het hierop “ja” geantwoord. Twee het hulle antwoord soos volg gemotiveer:

- “I will definitely make use of this service if it was available but I would advise a change in design of the headset because they were uncomfortable.”
- “Yes, I found the experience to be very beneficial and am going to miss not having everything translated for me. I know that many people will try to argue that I should try to listen to the Afrikaans to improve mine but it is hard to improve your Afrikaans when she is using Afrikaans legal jargon as opposed to basic Afrikaans. The interpreting service was most useful when questions in Afrikaans were asked because those are never translated by the lecturer. It was also useful to understand instructions and if I missed a point that she made in English it would be repeated. I was also able to transfer some of the translations to friends around me. It was also very effective as the translator was very good and knew all the English terms and was very quick in translating.”

## 6.4 Onderhoude

### 6.4.1 Fokusgroepbespreking – groep A

#### 6.4.1.1 Inleiding

’n Transkripsie van die fokusgroepbespreking is vertaal vir doeleindes van hierdie bespreking. Ek het die opmerkings van respondente in Afrikaans geparafraseer, maar probeer om hulle praatstyl te behou. By betekenisvolle opmerkings het ek die Engels behou. Vir die fokusgroepbespreking is vrae nie vooraf uitgewerk nie. Ek het na aanleiding van die hipotese van my studie sekere temas

geïdentifiseer waaronder die vrae uit die vraelyste die bespreking verder sou rig. Die bespreking hieronder word na aanleiding van dié temas hanteer. Vrae deur die navorser word met die letter “N” voor die betrokke kolparagraaf aangedui. Elke kolparagraaf verteenwoordig die opmerking van ’n respondent. Kommentaar deur die navorser word in sekere gevalle ná die opmerking en tussen hakies gegee.

#### 6.4.1.2 Beter verstaan van ’n lesing

- Jy verstaan wel meer van die inhoud van die klasse. Jy verstaan beter want dis jou eie taal. ’n Gevolg hiervan is dat selfstudietyd verminder, want jy kry meer inhoud in die klas. (Die groep het hiermee saamgestem.)
- Daar word primêr Afrikaans gepraat. Ek kon hoor hoe baie die tolk Engels gepraat het en dit het dit vir my bevestig. Daarom sal Engelse mense in dié spesifieke klas baie by die tolkdieners baat.
- Die meeste sake word in Afrikaans bespreek. As Engelssprekende het ek met tolking meer van die essensie van die sake gekry. Jy hoor dit nou direk en weet wat die belangrike konsepte is waarop jy moet fokus.
- Dit is nou met die tolking baie makliker om in die klas te volg wat die dosent sê. Wat gewoonlik gebeur, is dat hy ’n onderwerp inlei en dan oorskakel na Engels. Die student weet dan nie wat aangaan nie. Nou met behulp van die tolk kon ek volg toe die onderwerp ingelei is en verstaan ek die konsep in geheel. Dit is nou makliker om te weet wat aangaan.
- Ek tel dikwels nie die organisatoriese gesprekvoering op nie. Die dosent praat byvoorbeeld oor toetse of sake wat ons moet lees. “I never ever hear this ... like stupid things: where we're writing tests.” Dit veroorsaak ekstra stres. Ten opsigte hiervan is dit vir my van groot hulp. Dit is so eenvoudig om lesings deur die tolkdieners vertaal te kry.
- Hoewel minder belangrike aspekte (*minor detail*) nie deel is van wat jy in die eksamen moet ken nie, help dit jou om die teorie beter te verstaan. Jy verstaan konsepte apart, maar jy verstaan nie hoe dit met mekaar verband hou nie, want die skakel was byvoorbeeld in Afrikaans. Dan moet jy telkens maar met selfstudie die skakels gaan uitwerk.
- Behalwe dat jy die skakels moet gaan uitwerk, moet jy ook ’n afspraak met die dosent maak om die werk te bespreek. Nou egter, het jy die “brug” gehoor in jou eie taal en jy verstaan soveel vinniger en meer effektief. “You now understand the background to the concept.” (Die respondente stem hieroor saam.)
- ’n Deel van die probleem om te verstaan is dat van die dosente swak taalvaardig is en onduidelik praat. Dit is moeilik om te volg wat hulle sê, want hulle praat byvoorbeeld bietjie stadiger. Dit is ooglopend dat hulle sukkel.
- Die taalprobleem is so groot dat selfs terminologielyste ook sal help.
- Alhoewel ek Afrikaans verstaan, is akademiese Afrikaans ’n ander storie.

- Ek is aangemoedig om op Stellenbosch te studeer. Ek en my ouers het verskeie mense (amptenare) van die Universiteit in hul kantore gesien oor die taalkwessie. Ons het die versekering gekry dat die US tweetalig is en dat ek die taal vinnig sou bemeester. “They said I will be fine ... and I am *not* fine.” Die US volg onbillike bemarkingspraktyke omdat hulle probeer voorgee dat die T-opsie gelyk is aan tweetaligheid. Nou moet ek heeltyd die persoon langs my se notas afskryf omdat ek nie verstaan nie. (Hierdie respondent praat en reageer heftig en kom gefrustreerd voor.)
- Ek stem saam. “They persuaded us to come to Stellenbosch. We said: ‘But everything is in Afrikaans’, but they said: ‘It’s nonsense, who told you that Stellenbosch is Afrikaans?’” Dit is ’n onbillike praktyk om studente te aanvaar in die Fakulteit as jy hulle nie kan akkommodeer nie. “Last year I struggled and it has affected me. Sometimes I don’t want to attend a lecture because I feel ... and you know it’s unfair to have to sit next to this guy (wys na persoon langs hom) and he has to open up his notes for me so that I can copy.” (Hierdie persoon is ’n Afrikataalspreker en hy kom moedeloos en verleë voor.)
- “Some lecturers entirely do the whole translation thing and some do the English and then you hope they’ll get back to the English and then he never does and I have to fill him in (vorige student) so that he doesn’t have gaps ... when you get back to the English its not on the point where he left off ... its hard.”
- Hulle sê dis 50/50 en dan kom jy klasse toe en jy kry 70% Afrikaans en 30% Engels meeste van die tyd en jy kry nie soveel uit die lesing as wat jy sou wou nie. Ek is vlot in Afrikaans en Engels, maar die Afrikaans wat hier geleer word is regsafrikaans – dis nie 50/50 nie, dis óf 60/40 óf 80/20.
- Ek voel jammer vir studente wat nie verstaan nie, maar jy het hierheen gekom en jy is bewus van die taalbeleid. (Afrikaanssprekende student.)
- Ek stem saam (met vorige spreker). “I cannot speak a word of Afrikaans and I chose to come to this university because I want to be here ... afterwards you learn that there are other alternative methods to help and foster studying in English ... so if this is available then why don’t they give everyone an equal opportunity to learn in his/her own language?” (Respondente stem saam deur hul koppe te knik. Hulle houding kommunikeer dat die feit dat ’n tolkdiens nie vir hulle beskikbaar is nie, frustrerend en onbegryplik is.)

#### 6.4.1.3 Notas

- Omdat jy beter verstaan, is jou aantekeninge langer ... as jy dit vergelyk met hoe lank dit voorheen was.
- My notas het altyd so drie bladsye beslaan en nou beslaan dit ses bladsye. (Respondente stem hiermee saam.)

#### 6.4.1.4 Identiteit

- **N:** “Sou dit akkuraat wees om te suggereer dat die feit dat jy na jou eie taal kan luister, jou tot ’n groter mate met die klaskamersituasie laat identifiseer – jou meer tuis laat voel in die klas?” (Respondente antwoord in ’n koor dat dat dit wel die geval is en dat die afleiding korrek is. Hulle reaksie dui aan dat die antwoord op die vraag ooglopend is.)
- “It was just a pleasure to listen to the class in English, to get more detail and to study in English.”

#### 6.4.1.5 Tyd

- Tolking is voordelig vir tydsbestuur. Meer werk word so in die klas gedek, want die dosent hoef nie heeltyd oor te skakel na die ander taal nie.

#### 6.4.1.6 Taalverwerwing

- “I don’t sit in a class to learn Afrikaans. I sit here to get the lecture down. I just want to hear what he is trying to say. I don’t use the T-option to learn Afrikaans.”
- Ek gebruik dit wel om die ander taal aan te leer. Ek hou van die T-opsie omdat dit my Afrikaans help. My Afrikaans het beter geraak vandat ek op Stellenbosch is. Ek verkies egter om die hele klas in Engels te hê, want ek leer makliker in Engels.

#### 6.4.1.7 Ervaring van tolking

- **N:** “Hoor julle steeds die dosent se stem? Hoe moeilik of maklik was dit om na die dosent se stem en die tolk se stem te luister?”
- “It was fine. I just put my volume on full the whole time and I focused on what she was saying.” Dit het my wel frustreer as die tolk van die mikrofoon wegbeweeg het. Dan het die dosent se stem haar stem oordonder. (’n Paar het hiermee saamgestem.) (Respondent stel voor dat tolk ’n mikrofoon dra as deel van ’n kopstuk sodat sy dit nie in haar hand hoef vas te hou nie. So sal die volume konstant bly).
- Ek het steeds die dosent ’n bietjie gehoor. Dit was nuttig vir my: “I still had the feeling that I was connected to the rest of the class.” Jy voel jy kry nie ’n heeltemal verskillende lesing nie. Jy hoor steeds die dosent en jy hoor steeds dat jy byhou met alles wat hy sê. Jy hoor dit soort van twee maal – dit is goeie herhaling en jy skryf dus van wat die dosent sê en van wat die tolk sê.
- Ek is ’n Afrikaanse student. Tolking was vir my ’n onaangename ervaring, want dit het nie gewerk in die T-opsie nie. Ek moes die oorstuk heeltyd opsit en afhaal soos wat die dosent tussen tale oorskakel. Dit was irriterend en dit breek my konsentrasie. Dit was nie vir my lekker

om twee stemme gelyk te hoor nie. Ek het gesukkel om alles neer te skryf. Die rede hiervoor is dat die Afrikaans langer as die Engels neem. Partykeer het ek per ongeluk neergeskryf wat die tolk gesê het en ek wou neerskryf wat die dosent sê.

- “It was hugely beneficial and makes a big difference.” (Hierdie respondent dui aan dat hy wel Afrikaans verstaan).

#### **6.4.1.8 Meertaligheid en tolking**

- **N:** “Kan julle steeds die taal van die dosent hoor?”
- Ek is bang dat die tolking die Engelse komponent gaan wegneem, want al die ander studiemateriaal (handboeke en sake) is in Engels. Ek studeer in Afrikaans, maar ek neem steeds die Engels in. Ek hoor tog die Engelse regsterminologie en dit help my om die Engels te verstaan.
- Ek sal tolking verwelkom omdat dit die taaldebat hopelik tot 'n einde sal bring en Engelse studente sal laat ophou kla.
- Dit gaan nie vir my daaroor om 'n taal aan te leer nie. Wat belangriker is, is dat kommunikasie in die klas soms faal omdat die dosent nie die vrae herhaal nie en ons nie kan deelneem aan die gesprek nie. Ons hoor dit nie. Toe die tolk gevra het dat hy vrae herhaal, kon ek beter hoor.

#### **6.4.1.9 Apparaat**

- Die oorstukke maak my nie seer nie. (Almal stem hiermee saam.)
- Ek het op 'n stadium klankprobleme ondervind, maar dit is gou reggestel.
- Die oorstuk het soms na die einde toe swaar geraak, maar dit het my nie werklik gepla nie.

#### **6.4.1.10 Aanbevelings**

- Die dosent moet die hele lesing in een taal doseer – hy of sy moet kies watter taal hy/sy wil praat. Dit word dan getolk vir die studente wat nie genoegsaam vaardig is in die betrokke taal nie.
- Tolking moet slegs in een taal wees. (Almal in die fokusgroep het met hierdie twee aanbevelings saamgestem).
- Die tolk kan moontlik 'n mikrofoon dra wat deel is van 'n kopstuk om volume konstant te hou.

## 6.4.2 Onderhoude met dosente

### 6.4.2.1 Taalvaardigheid

Die dosente van groep A en B het Afrikaans as eerste taal en Engels as tweede taal. Dosent A sal beslis beter of gemakliker klasgee as hy slegs sy eerste taal praat. Dit was vir hom ooglopend dat hy kennis meer effektief in sy moedertaal kan oordra – dat dit sy klasgee meer “geslaagd” sou maak. Die navorsing bewys die voordele van moedertaalonderrig. Hy sal minder van pouses in sy lesing gebruik hoef te maak om aan vertaalekwivalente te dink. Hy het gevoel dat hy ’n redelike greep op die akademiese Engels het, veral omdat baie van die leesstof in Engels is. Hoe meer blootstelling hy aan die Engels in ’n akademiese omgewing kry, hoe meer “outomaties” het sy Engels geword. “Op ’n stadium begin jy dink in Engels en hou jy op om te vertaal in jou kop.” Hy het nie gevoel dat die Engels hom onder druk plaas nie, maar noem dat hy by ’n paar geleenthede nie die Engelse term kon onthou nie. Dan stop hy gewoonlik en herfraseer. Dosent B het ook hierdie ervaring gehad. “Jy knoop jouself vas.” Dan raadpleeg sy gewoonlik die studente vir die vertaalekwivalent. Dosent B voel dat haar akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en Engels “so te sê gelyk” is. Sy gee toe dat as sy iets moet verduidelik “die Afrikaans makliker kom”. Vir akademiese skryf verkies sy Engels.

### 6.4.2.2 Ervaring en toepassing van T-opsie

Dosent A vertaal nie alles wat hy in een taal sê in die ander taal nie. Hy verduidelik telkens ’n konsep in een taal en som dan op in die ander taal en andersom. Hy voel nie dat die taalgebruikstoewysing in die T-opsie, waar elke sin vertaal word, ’n goeie toepassing daarvan is nie en hy voel ook nie dat dit sy werk is om te vertaal nie. Dosent B stem hiermee saam. Sy voel gegrief oor die vertaalfunksie wat sy moet vervul en voel nie dat sy hiervoor opgelei is nie. Studente in haar klas vereis egter dat alles vertaal word. Sy beskou dosent A se taalgebruikstoewysing as die meer effektiewe toepassing van die T-opsie, maar dit is nie moontlik om dit in haar klas te doen nie. Sy is bewus van vier studente wat geen Afrikaans magtig is nie.

Dosent A ondervind dat daar van die Engelse studente is wat wil hê dat alles in Engels vertaal moet word. “Hulle wil nie hê dat ek 50% Engels moet praat nie. Hulle soek soveel Engels as wat hulle kan kry. Hulle wil 100% van ’n lesing in Engels hê.” Vir hom is dit onkonstruktief om alles te vertaal. “Dit beteken 50% minder tyd – vyf en twintig minute om in te werk.” Die konstante herhaling onderbreek sy gedagtepatroon. Hy kry nie momentum in die klas nie. Hy voel dat hy die werk beter en meer in diepte sou kon verduidelik as hy in een taal kon klasgee. Op ’n vraag oor hoeveel tyd deur die T-opsie verlore gaan, voel dosent B dat dit klastyd met min of meer 30% inkort. Dit neem ook ekstra tyd met voorbereiding in beslag. Alle skyfies word woord vir woord

vertaal. Hoewel sy nie meer haar lesing in twee tale voorberei en uitskryf soos voorheen nie, is sy gedurig van vertaalaspekte bewus, in die klas en tydens voorbereiding.

Kognitief gesproke plaas die T-opsie dosent B onder “geweldige” druk (dosent se eie woorde). Sy moet op die vakinhoud konsentreer, onthou om te vertaal en dan terselfdertyd onthou presies wat sy in die brontaal gesê het om ekwivalensie te probeer verseker. Sy vind dit frustrerend. Studente steek gereeld hand op om te vra dat sy vertaal. “Telkens hoop ek dit is ’n vraag oor die werk, maar dan is dit net weer: Kan u dit asseblief in Afrikaans/Engels herhaal?” Sy kry dit baie. Behalwe dat dit haar onder tydsdruk plaas, perk dit haar doseervermoë in. Dit beperk die geleentheid en die vermoë om interaktief in die leerproses te wees. Sy voel ook dat die studente, kognitief gesproke, op die oppervlak bly. Daar is ’n diepte wat verlore gaan in die besprekings. Weens hulle fokus op taalkwessies kom studente nie by die dieper betekenis uit nie. Hulle wag net vir die Engels.

Met verwysing na my waarneming in die klasse en opmerkings van die studente in die fokusgroepbespreking, vra ek die dosente of hulle ’n konsep in een taal voltooi en dan oorslaan na ’n ander taal en of hulle soms midde-in ’n verduideliking na die ander taal oorslaan. Al twee het erken dat hulle nie altyd konsepte in een taal voltooi nie. Dosent A vind dit moeilik om kort-kort oor te slaan, omdat dit sy gedagtes onderbreek. Hy het vroeër midde-in ’n konsep na die ander taal oorgeslaan, omdat hy gedink het dat dit studente sou help. Hy ervaar ’n frustrasie met die feit dat hóé die T-opsie ook al toegepas word, die toepassing steeds kritiek ontlok.

Nadat die tolk dit onder die aandag van dosent B gebring het dat sy dikwels nie gedagtes in een taal voltooi nie, het sy probeer om dit reg te stel, maar sy vind dit moeilik. ’n Rede hiervoor is dat sy skielik, midde-in ’n verduideliking, besef dat sy na die ander taal moet oorslaan. Sy slaan oor na die ander taal, maar beland dan op ’n syspoor en hervat nie noodwendig in die oorspronklike taal op die plek waar sy oorgeslaan het nie. Sy het dit ook ondervind wanneer sy die T-opsie anders probeer toepas het en ’n konsep in een taal te verduidelik en slegs in die ander taal opgesom het. “Jy begin besef, ek praat nou te veel in een taal, ek moet oorskakel. Dit maak jou gespanne want jy besef sekere inligting is vir sekere studente verlore en hoe gaan hulle dit weer optel?”

Al twee dosente erken onomwonde dat studente wat nie ewe taalvaardig in die twee onderrigtale is nie, inligting sal verloor. Dosent B kon dit sien uit klasnotas van studente wat haar ná klas kom spreek het. “Ek kan sien hulle skryf nie alles af nie, veral dié wat nie Afrikaans kan praat nie. Hulle gaan nie alles kan onthou nie.” Dosent A sien nie hoe studente wat nie akademiese taalvaardigheid in Afrikaans het, Afrikaanse sake kan lees nie. Twaalf uit die 20 voorgeskrewe sake is in Afrikaans. Ek vra dosent B se reaksie na aanleiding van ’n respons<sup>88</sup> van een van die studente uit groep B. Sy is nie verbaas nie. Studente wat al twee tale magtig is, het die voordeel

<sup>88</sup> “I was also able to transfer some of the translations to friends around me [who missed the information due to language].”



van die herhaling. Engelse studente het nie die voordeel nie. 'n Verdere probleem is dat dit die aandag van die medestudente van hulle werk af neem. Sy vind dit kommerwekkend.

#### **6.4.2.3 Organisasoriese gesprekvoering**

Ek het dosente gevra of hulle organisatoriese kommunikasie ook konsekwent vertaal. Dosent A meen dat as hy besig was in Engels, hy sal voortgaan in Engels. Hy gee egter toe dat hy hierdie inhoud moontlik in Afrikaans sal sê, omdat hy in Afrikaans dink. Dosent B vertaal alles. Sy gee egter wel toe dat as sy oor organisatoriese kwessies praat, sy moontlik nie elke woord vertaal nie.

#### **6.4.2.4 Vrae**

Al twee dosente probeer vrae deur studente vertaal, maar gee toe dat hulle soms vergeet. Hulle probeer so gou moontlik die vraag antwoord. Al twee probeer vrae beantwoord in die taal waarin dit gevra is. Dosent B erken dat sy soms vergeet, in die vertaalproses van die vraag, om die vraag in die taal waarin dit gevra is, te beantwoord. Sy beskryf die proses as “geweldig frustrerend en pynlik”.

#### **6.4.2.5 Hofsake**

Dosent A behandel hofsake in die taal waarin dit gepubliseer is en som op in die ander taal. 'n Opmerking van 'n respondent uit die fokusgroepbespreking dat sake altyd in Afrikaans behandel word, is nie korrek nie. Dosent B het gevalle gehad waar studente haar hulp kom vra het met 'n saak wat in Afrikaans was en wou hê dat sy dit vir hulle in Engels moes vertaal. Ses studente het haar hieroor kom spreek en dit was duidelik dat hulle probleme het met die Afrikaans. Sommige van hierdie studente is akademies sterk en van die plaaslike omgewing met baie blootstelling aan Afrikaans. Sy vind die probleem egter uitsluitlik by die Engelssprekende studente. Afrikaanse studente kla nie oor die Engelse sake nie. Slegs twee uit 17 sake is in Afrikaans.

#### **6.4.2.6 Ervaring van tolking in die klaskamer**

Die reaksie van dosent A was uit die staanspoor oorweldigend positief. Op 'n vraag of die tolking hom in enige opsig gepla het, was sy antwoord soos volg: “Glad nie. Ek het gedink dit gaan my pla, maar glad nie. Ek het gedink dit gaan my aandag aftrek en die studente se konsentrasievermoë verlaag, omdat hulle nie gaan konsentreer op wat die dosent sê nie. Ek het gedink dat hulle heeltyd na die tolke sou kyk, maar dit was glad nie die geval nie.” Uit 'n vraelys wat hy ná die proefneming aan sy klas uitgedeel het om taalgebruik in die klas te toets, was die verwysing na tolking oorweldigend positief. Een van die studente wat hom ná die projek in sy

kantoor kom spreek het, het meegedeel dat hy nou meer klasnotas het en dat die tolking hom in staat gestel het om ononderbroke te konsentreer. Hy het die werk beter verstaan en daarom was minder selfstudie nodig. Die student het meegedeel dat die werk wat gedoen is toe lesings getolk is, werk is wat hy nog die beste verstaan het. “Dit maak vir my heeltemal sin. Dit is wonderlik.”

Op 'n vraag of hy vertrou in die tolking gehad het en of die tolk die korrekte inligting aan die studente oordra, het hy positief geantwoord. Hy baseer dit op die kursusmateriaal en PowerPoint-skyfies wat hy aan haar beskikbaar gestel het. Hy is bewus van haar ervaring in die regsvelde en haar regskwalifikasies. Hy het nie tydens lesings met die tolk oogkontak gemaak nie, omdat sy in 'n skuins posisie gesit het en nie direk na hom gekyk het nie. Hy het 'n gemaklike verhouding met haar gehad en het telkens tussen periodes by haar seker gemaak dat hy stadig en duidelik genoeg gepraat het. Hy het haar telkens voorberei op wat hy volgende sou behandel. Hy kon uit sy eie vraelys sien dat die Engelse studente dit as 'n sukses beskou het. Hyself het meer gerus in klasse gevoel, want hy het besef dat die studente beter verstaan. Hulle het ook gesê dat hulle steeds sy stem kon hoor terwyl hulle na die tolk geluister het.

Dosent B het die tolking “geweldig positief” ervaar. Sy was nie van die tolk bewus in die klas nie en het die tolking in geen opsig steurend gevind nie. Sy het wel oogkontak met die tolk gemaak. Nadat die tolk haar gevra het om effens stadiger te praat, het sy daaraan gehoor gegee. Sy het ook meer gerus gevoel met die tolk in die klas, maar sy sou nog meer gerus gevoel het as sy slegs in een taal kon klasgee en die tolking dus net in een rigting kon wees. Sy was teleurgesteld toe sy besef dat die klasopset en taal in die klas onveranderd moes bly, omdat sy nie werklik die waarde van tolking in 'n tweetalige klas insien nie. Dit het soms tot haar spanning bygedra omdat sy, as sy Afrikaans gepraat het, besef het dat die tolk in Engels vertaal. Daarna het sy in Engels vertaal, maar was nie seker of sy dieselfde terminologie as die tolk gebruik het nie. Sy is van mening dat die beste taalmodel vir eerstejaars sou wees dat klasse in al twee tale aangebied word. 'n Tolkdiens sou ook 'n goeie opsie wees indien dit uit een taal in 'n ander getolk word en op voorwaarde dat die tolk oor 'n regskwalifikasie beskik. Dit sou volgens haar die optimale situasie wees. Dit sal ook die dosent toelaat om in die taal van sy keuse en slegs in een taal klas te gee.

Dosent A ervaar dat studente nie binne die T-opsie na vore kom en in klasse aandui wanneer hulle nie verstaan nie. Swak begrip het 'n negatiewe uitwerking op die mate van interaksie in klasse. In die response op sy vraelys het hy duidelike tekens van spanning en probleme met taal waargeneem. Hy stel voor dat die dosent in die taal van sy keuse klasgee en dat tolke uit een taal in die ander taal tolk. Hy maak ten slotte die volgende opmerking: “'n Mens moet doen wat die beste is vir die studente en die dosente. Hoe gaan ons kennis op 'n meer effektiewe manier oordra? In hierdie vier en 'n half weke het my persepsie van tolking heeltemal verander. Ek dink dit sal werk.”

### 6.4.3 Onderhoud met die tolk<sup>89</sup>

#### 6.4.3.1 Voorbereiding

Ek het 'n vonnisbundel en die handboek in al twee tale gehad. Ek het die PowerPoint-skyfies so twee of drie dae voor die tyd gekry en die laaste weergawe met bygewerkte inligting gewoonlik 'n dag voor die tyd. Ek het die sake telkens vir terminologie gespoedlees. Hoewel die sake nie tweetalig is nie, het ek genoeg inhoud gekry om goed voor te berei. Soos die projek aangegaan het, het ek meer op die PowerPoint staatgemaak en minder op die handboek. 'n Mens raak gewoond aan die terminologie as daar kontinuïteit is. Ek sou voorstel dat terminologielyste ontwikkel word.

#### 6.4.3.2 Ervaring van die tolkproefneming

Die tolking was baie lekker – een of twee sessies was geweldig uitdagend. Ek was senuweeagtig in die begin. Jy is onseker. Jy weet nie hoe die dosent praat, of jy die pas gaan volhou nie, hoe ontvanklik hy gaan wees as jy vra dat hy aanpassings moet maak nie. Nadat ek tuis begin voel het en bekend met die situasie, was dit baie lekker. Daar was moeilike aspekte. Ek kon nie die vrae van studente hoor nie. Tensy die dosent die hele vraag herhaal, probeer ek opsom, maar jy wil nie raai nie. Jy wil 'n diens lewer aan die studente.

#### 6.4.3.3 Posisie van die tolk

My posisie was goed, maar studente wat teenaan my gesit het, was steurend. Jy kan nie vir 'n oomblik toelaat dat jou aandag afgelei word nie, omdat dit so intens is. Die ideale posisie sou miskien heel voor wees en effens verhewe, waar jy 'n goeie uitsig op die dosent en die studente het; en waar jou aandag die minste afgelei word. Dit is vir my belangrik om die dosent te sien, sy PowerPoint te sien en daarna om die studente te sien. Ek dink 'n rondgaande mikrofoon is belangrik, sodat studente kan hoor. Ek is nogal ten gunste daarvan dat die tolk in 'n tolkkabine sit, alhoewel dit 'n verwydering tussen die tolk en die dosent en studente sal meebring wat nadelig is. Dit is belangrik dat die dosent jou ook moet kan sien. Die voordeel van tolkkabines is dat jy jouself kan afsluit van geraas en ander irritasies.

---

<sup>89</sup> Hierdie onderafdeling bevat 'n sintese van die opmerkings van die tolk. Dit word in die eerste persoon gegee. Die navorser as tolk is nie self aan die woord nie.

#### 6.4.3.4 Praatstyl van dosent

Dosent A praat stadig, duidelik en berekend. Hy maak seker dat hy reg formuleer. Ek het ná aan die einde van die proefneming gevra dat hy harder praat. Hy het goed gereageer en gehoor gegee. Op 'n stadium het ek gevra dat hy vrae van die studente moes herhaal. Soms het hy dit gedoen, maar soms nie en soms het hy net kripties opgesom. As jy glad nie die vraag gehoor het nie, trap jy bietjie klei. Hy som te kort op en jy is nie seker nie. Jy wil nie woorde in die student se mond lê nie. Ek het hom nie oor terminologie gevra nie. Ek het byvoorbeeld nie geweet hoe om “dader” te vertaal nie. Soms het ek dit vertaal met “actor”. Soms het ek die woord omskryf: “person committing the deed, performed the act, person whose conduct is at stake.”

#### 6.4.3.5 Foute van dosent

Daar was 'n paar gevalle van foute, veral as dinge begin deurmekaarloop en by lang en ingewikkelde sinne. Dan het hy homself soms weerspreek soos byvoorbeeld “eiser” in plaas van “verweerder”, gesê. Ek het nie altyd geweet hoe om dit te hanteer nie. Partykeer was ek seker wat hy bedoel het, omdat my regs kennis my gehelp het. Dit was fantasties – dan het ek getolk wat hy wou sê. In ander gevalle was dit moeiliker om dit te doen en ek was nie een honderd persent seker wat hy bedoel het nie. Dan het ek nie reggemaak nie en net bloot vertaal. Wat ek soms gedoen het, was om, wanneer ek nie seker is nie, met my stemtoon en liggaamshouding te laat blyk dat ek twyfel oor wat hy presies bedoel. Ek het dan stadiger getolk. Ek aanvaar dat 'n student wat met aandag luister, dieselfde probleem gaan hê. Dit het ook soms aan die einde van sinne gebeur wanneer hy wegdraai van die mikrofoon. Jy wil nie sommer jou hand opsteek en sê jy het nie gehoor nie.

#### 6.4.3.6 Hoe getrou het jy getolk?

Ek sou dink bogemiddeld akkuraat, maar nie perfek nie. Dis waarna ek strewe, veral in so 'n situasie waar dit vir die student van groot waarde is dat inligting korrek is. Maar jy is 'n mens en jy werk onder druk. Ek het miskien nie altyd so duidelik gepraat soos ek kon nie, veral as ek moeg geword het en bietjie van 'n blaaskans wou vat – jy rek jou nek. Miskien het ek sagter begin praat. Met 'n uitdagende stuk tolkwerk waar jy nie een oomblik jou aandag kan verslap nie, is dit amper of jy in 'n ander “modus” ingaan. Jy weet agterna nie wat jy gesê het nie. Die episode is weg.

#### 6.4.3.7 Nodigheid van hulptolk

Ek het nooit so moeg geword dat ek vir 'n ander tolk wou gee nie. Dit het in ander tolkomgewings al gebeur, maar nooit hier nie. Dit help om gemaklik te wees in die omgewing. Die 10-minute

pouse was soos manna uit die hemel. Ek het water gedrink en dit het gehelp. 'n Tolk in hierdie omgewing kan met gemak een periode tolk. Ek sou sê, dit is verkieslik. As die inhoud tegnies en moeilik raak, kom jy in 'n ritme. Ek dink die studente raak gewoon aan een tolkstyl en een stem. Ek dink 'n ander tolk kan ná die 50 minute inkom. Ek sukkel – dit trek my aandag af – as ek die medetolk moet dophou om 'n gladde oorgang te bewerkstellig. Jy kan nie die stokkie laat val nie.

#### **6.4.3.8 Reaksie van studente**

Hulle het na my gekyk, maar geen kommentaar gelewer nie. Dit het my ontsenu. Daar was geen kommunikasie tussen my en die studente nie. Ek het die studente dopgehou om seker te maak dat die kanaal lewendig is, dat ek nie te naby die mikrofoon of te hard of sag praat nie.

#### **6.4.3.9 Met wie het jy identifiseer?**

Dit is 'n moeilike vraag. Visueel het ek ge-“link” met die dosent en vir hom gekyk. “I took my cue from him”, maar ek het definitief gevoel ek is daar om die studente te help. Ek dink hier is baanbrekerswerk gedoen. Die studente is bekendgestel aan tolking en dat jy kennis vir hulle kon fasiliteer en kon help verduidelik of verhelder, sodat hulle kon verstaan.

#### **6.4.3.10 Tolking binne die T-opsie**

Dit is nie maklik nie. Oorskakelings is so vinnig en glad en nie noodwendig aan die einde van 'n sin of paragraaf nie. Jy is nog besig om in een taal te tolk dan kom jy agter jy en die dosent praat nou dieselfde taal. Dit is amper onvermydelik.

#### **6.4.3.11 Verhouding met die dosent**

Ons verhouding was gemaklik. Ek het die vrymoedigheid gehad om vir hom vrae te vra. Hy het duidelik laat blyk dat hy wil help waar hy kan. Tussen periodes het hy na my gestap en gevra of hy hard genoeg praat. Hy het ook gesê watter werk hy gaan behandel. Ek het daarvan gehou dat die dosent met my praat vóór die studente, dat hy tussen ons staan en dat studente dit kan hoor. Studente kon die verstandhouding sien en kon sien dat die dosent die proses vir die tolk wou vergemaklik. Dit ondersteun die legitimiteit van die tolkproses. Ek dink dit sou anders wees as die dosent afsydig of selfs vyandig gestaan het teenoor die proses en geen kontak gehad het nie. Dit wys ook vir die student die belangrikheid van dit waarmee hulle besig is. Daar word moeite op alle maniere gedoen om dit wat hulle doen, so maklik en talig vlot as moontlik te maak. Ek dink dit het die studente meer vertrou in die proses gegee.

## 6.4.4 Samevatting

Uit die onderhoude met die studente, dosente en die tolk kon die navorser die verskillende temas, soos dit in die navorsing na vore gekom het, toets en verskille en ooreenkomste tussen die reaksie en beskouinge van die verskillende deelnemers bepaal. Soos reeds genoem, word klaskamerkommunikasie by uitstek deur ongelykheid gekenmerk en verteenwoordig die verskillende deelnemers aan die kommunikasie uiteenlopende leefwêrelde. Hierdie werkwyse was uiters betekenisvol vir die geldigheid van die resultate, omdat studente, dosente en die tolk die kommunikatiewe situasie uit verskillende gesigspunte ervaar. As navorser is dit belangrik om die waarnemings wat tydens die proefneming gedokumenteer is, te ondersoek en te bespreek om uiteindelik 'n volledige voorstelling van die kommunikatiewe geleentheid te maak.

## 6.5 Waarneming

### 6.5.1 Inleiding

Die bespreking wat volg, is 'n sintese van my veldaantekeninge en dié van die assistente wat geneem is met waarneming tydens die proefneming. Waarneming van die proefneming in groep A sal eers bespreek word en daarna waarneming van groep B. Vir groep B is geen assistente gebruik nie. Omdat ek self as tolk vir groep B opgetree het en met my rug na die klas gesit het, is my waarneming daar beperk tot wat ek tydens die tolkproses kon neerskryf.

### 6.5.2 Groep A

#### 6.5.2.1 Posisie en lokaal

Ek neem tussen die studente plaas, ongeveer twee derdes van voor af. Ek verander elke dag my posisie, maar sit meestal in een blok. Die assistente beweeg rond in een blok in die klas en sit meestal agter in die klas.

#### 6.5.2.2 Dosent se hantering van die T-opsie

Dosent A herhaal nie sin vir sin in die onderskeie onderrigstale nie. Dit is opmerklik dat die dosent meer Afrikaans as Engels praat. Hy verduidelik 'n konsep in een taal en som dan kortliks op of herhaal die kernaspekte in die ander taal. Diepgaande verduidelikings is meestal in Afrikaans. PowerPoint-skyfies is tweetalig. Aanhalinge uit die sake is op die bord in die taal waarin die saak

gepubliseer is – meestal in Engels. Die dosent lees die aanhaling woord vir woord en vertaal dit nie in die ander taal nie. Hy skryf byvoorbeeld 'n feitestel op die bord in Afrikaans en herhaal dit mondeling in Engels. Enkele terme word in Engels op die bord geskryf. Wanneer hy belangrike konsepte behandel of definieer, kom dit voor asof hy besef dat hy moet vertaal. Hy vertaal dan en keer dan weer terug na die eerste taal en hervat die bespreking. Dit onderbreek telkens sy denke en gee daartoe aanleiding dat hy momentum verloor – hy beweeg as't ware vorentoe en dan weer terug. Daar is 'n tendens waarneembaar om kontekstuele inhoud in Afrikaans te gee, byvoorbeeld: “Hierdie deel van die werk is minder belangrik ... ons gaan dit slegs opsommenderwys bespreek” of “U kan slegs een saak vir Dinsdag lees ... die ander sake hoef u nie so in diepte te lees nie” of “Ek gaan nou handel met besonderhede wat nie in die handboek is nie ... u sal moet afskryf”. Hy behandel skryfstyl in die beantwoording van eksamenvraestelle en die korrekte terminologie vir sekere konsepte slegs in een taal. Hy sê byvoorbeeld: “Onthou in die strafreg kan 'n handeling self onregmatig wees, maar in deliktereg is dit nie so nie. Daar moet strafregtelike gevolge wees.” Hy herhaal dit nie in Engels nie.

### **6.5.2.3 Dosent se taalvaardighede en praatstyl**

Die dosent is 'n Afrikaans-eerstetaalspreker en Engels-tweedetaalspreker. Hy praat nadenkend, formuleer sy sinne sorgvuldig en praat 'n gestandaardiseerde variant van Afrikaans. Hy praat gemaklik en natuurlik in Afrikaans. Hy praat duidelik hoorbaar teen 'n matige spoed. Hy is egter geneig om monotoon te praat. Soms maak sy stem 'n afwaartse buiging aan die einde van die sin. Dit gebeur ook wanneer hy wegdraai van die mikrofoon of na die bord kyk. Soms praat hy sagter as hy nie spesifiek iets verduidelik nie. Hy praat plek-plek binnensmonds.

Dit verg meer inspanning van die dosent om Engels as Afrikaans te praat. Sy Engels is nie altyd idiomaties nie en kom soms stram en onbuigsaam voor. Wanneer hy vrae in Engels moet beantwoord, is hy nie so gemaklik soos in Afrikaans nie. Daar is tekens van oorskryding tussen tale: vir die woord “cotton” gebruik hy die Afrikaanse woord “katoen” i.p.v. “watte”. Hy sê “almal hierdie sake” of “nalatige skade-aandoening” i.p.v. “al hierdie sake” en “nalatige veroorsaking van skade”. Dit gebeur soms dat hy hom vaspraat in Engels vanweë die niebeskikbaarheid van 'n woord. Hy moet dan herformuleer om sy sin te voltooi. Hy het hom by enkele geleenthede weerspreek en byvoorbeeld “defendant” gesê as hy “plaintiff” bedoel het, of “noodweer” as hy “noodtoestand” bedoel het.

## 6.5.2.4 Tolk

### 6.5.2.4.1 Taalvaardighede en kennis van die vakgebied

Die tolk praat 'n idiomatiese Afrikaans sowel as Engels. Sy hou goed by en tolk bykans elke woord. In enkele gevalle tolk sy woorde verkeerd of weerspreek sy haar byvoorbeeld deur “twee stappe” met “twee steps” te vertaal. Sy haal van tyd tot tyd hoorbaar in die mikrofoon asem. Haar mondbewegings is af en toe hoorbaar in die mikrofoon as sy die mikrofoon te naby aan haar mond hou. In sommige gevalle, wanneer sy ooglopend moeg raak, hou sy die mikrofoon verder van haar mond en word haar stem dowwer. Dit is in sekere gevalle duidelik dat sy telkens wag vir die werkwoord aan die einde van 'n sin en dat sy nie tolk voordat sy verstaan nie. Sy klink soms amper “tentatief” as sy tolk en praat soos wat die betekenis algaande duidelik word. Sy kom goed voorbereid voor. Ek vind nie bewys daarvoor dat sy sukkel om die vertaalekwivalent van 'n term te kry nie. In enkele gevalle raak sy deurmekaar met die T-opsie en skadutolk<sup>90</sup> sy wanneer die dosent in die ander taal oorgaan. Sy stel dit egter vinnig reg.

Die tolk het ooglopend 'n kennis van Latynse regsterme. Die dosent gebruik die term *numerus clausus* in die verbygaan en terwyl hy binnensmonds praat. Die tolk spreek die term korrek uit en gebruik dit korrek in konteks. Net so ook met die stelreël *volenti non fit iniuria*. Die dosent gebruik die uitdrukking *contra bonos mores* wat die tolk vertaal met “teen die *boni mores*”. Die woord *bonus* verbuig in hierdie konteks na *boni*, en die tolk gebruik die korrekte verbuiging. Sy gebruik ook telkens die korrekte kollokasies soos “*attracts liability*” en “*the case was decided*”. “*To raise a defence*” vertaal sy met “*opper 'n verweer*” en “*aanvaarding van risiko*” as “*assumption of risk*”.

### 6.5.2.4.2 Hantering van foute

Soms maak die tolk ooglopende foute of weersprekings van die dosent reg en soms tolk sy dit net so oor. Hy gee in enkele gevalle die verkeerde uitspraak van 'n woord in Engels en sy stel dit reg. In enkele gevalle laat sy 'n frase uit, veral by herhalings en wanneer die dosent se stem aan die einde van 'n sin daal en sagter word. Die tolk maak ook die dosent se sinne netjies deur woordoortolging uit te haal, veral by weersprekings of onvoltooide sinsnede.

### 6.5.2.4.3 Talking en tolkstyl

Haar stemtoon in die mikrofoon is aangenaam en sy tolk teen 'n gemaklike spoed. Selfs wanneer die dosent redelik monotoon praat, tolk sy in 'n lewendige styl. Die tolk het nie steurende gewoontes nie en haar stem is nie uitermate hard nie. Daar is geen tekens daarvan dat haar stem die studente steur wat nie van die tolkdien gebruik maak nie. Ek toets dit deur wisselende posisies in die klas in te neem en soms relatief naby aan haar te sit, maar kan haar steeds nie

<sup>90</sup> Skadutolking beteken dat die oorspronklike uitinge van die spreker bloot herhaal word deur die tolk.



sonder die oorstuk hoor nie. Sy praat in die mikrofoon. Oor die oorstuk klink haar stem helder en duidelik.

Daar is nie 'n groot tydsverloop (*timelag* of *decalage*) tussen die dosent se uiting en die tolk se vertaling nie. Sy tolk baie ná aan die oorspronklike teks. Meestal volg haar vertaling byna direk ná die oorspronklike weergawe. Sy hou goed by, selfs by moeilike opeenstapelings van terme. Die dosent gebruik die frase: "*corpus, fama, personality and dignitas*". Sy vertaal en gebruik die Latynse terme in dieselfde volgorde, maar vertaal "personality" korrek met "persoonlikheid".

Aanhalings uit sake en voorbeelde is soms in Engels op die bord. Die dosent lees dit woord vir woord teen 'n normale leesspoed. Die tolk moet dan sigtolk<sup>91</sup> teen 'n relatief vinnige spoed. Omdat die dosent sorg aan die dag lê om hom taalkundig en terminologies korrek uit te druk, is sy sinne soms sintakties verwickeld. Hy praat relatief stadig en amper tentatief in sulke gevalle. Dit klink dan of die tolk huiwer as sy praat. Dis asof sy in segmente tolk. Dis asof sy vir die werkwoord wag en telkens stop omdat sy nie weet wat volg nie.

Daar is enkele bewyse van uitbreiding":<sup>92</sup>

- Dosent: "vertraging" / Tolk: "*timelag or delay*"
- Dosent: "eisoorsaak" / Tolk: "*there will be a cause of action ... a cause of action will manifest*"
- Dosent: "regsubjek" / Tolk: "*carrier of duties and rights*"
- Dosent: "benadeel" / Tolk: "*suffering some kind of injury*"
- Dosent: "enigste manier uit" / Tolk: "*only course of conduct available ... the only way out*"
- Dosent: "verplig om te vlug" / Tolk: "*obligation to flee situation of harm*"

Sy gebruik verskillende vertaalekwivalente vir 'n term.

- Dosent: "infringement" / Tolk: "*aantasting*" en dan weer "*skending*"
- Dosent: "nie-ewewig" / Tolk: "*non-proportionality*" en dan weer "*imbalance*"
- Dosent: "conflict" / Tolk: "*onderonsie*", "*skermutseling*" en dan weer "*konflik*"

<sup>91</sup> Hierdie term verwys na dokument-ondersteunde simultaantolking soos wanneer die tolk direk van 'n geskrewe teks in die doeltaal tolk.

<sup>92</sup> Uitbreiding verwys hier na 'n situasie waar die tolk iets in meer besonderhede omskryf as wat die oorspronklike spreker dit gedoen het.

#### **6.5.2.4.4 *Tolking in die T-opsie***

Dit stel hoë eise aan die tolk om heen en weer tussen tale te skakel. Van die klasse is opmerklik meer terminologies “dig” en bevat soms verwarrende terminologie. Die dosent gebruik byvoorbeeld vir die woord “onregmatigheid” soms die vertaling “wrongfulness” en soms “harmfulness”.

Die feit dat tolking in twee rigtings moet plaasvind, veroorsaak onsekerheid by sommige studente en selfs die dosent. Hy verduidelik aan die begin van die tweede tolkeleentheid aan die Engelse studente dat hulle steeds na sy stem moet luister as die tolk in Afrikaans tolk. Sommige studente haal die oorstukke af as die dosent Afrikaans praat. Ek verduidelik agterna aan hom dat die twee stemme tegelyk gehoor kan word, maar relatief maklik onderskeibaar is. Dit neem tyd vir die studente om aan die oorstukke gewoond te raak en om te weet hoe om van kanale te verwissel.

Ek ervaar dat wanneer ek die oorstuk opsit ek die dosent en die tolk se stemme tegelyk hoor. Dit is asof ek die twee stemme op verskillende frekwensies hoor, die dosent voor in die klas en die tolk binne in my kop. Ek vind dit nie verwarrend nie. Dit verg egter gefokusde aandag om na die tolk te luister. Om na die lesing te luister, is nou ’n bewuste handeling en nie ’n meganiese neerskryf van notas nie. Dit verg aktiewe luister. Soms hoor ek die stem van die dosent net so hard sonder as met die oorstuk. As daar ’n verskil is, is dit ’n geringe verskil, omdat die oorstuk losweg in jou ore hang.

#### **6.5.2.5 Studente se optrede**

Studente het van die begin af ’n positiewe houding jeens die tolking. Dit is duidelik dat hulle onbekend is met klaskamertolking en die toerusting. Aan die begin het hulle met die tolking eksperimenteer. Hulle haal oorstukke soms af en hou dit soms net in een oor aan. Een student het tydens die eerste lesing die oorstuk kort-kort afgehaal en haar ore gevryf. Later het sy dit kom teruggee en gesê dat dit haar ore seermaak. Sommige het voortdurend aan die volumeknoppe gestel. Party studente luister slegs na die Engelse vertaling terwyl ander slegs na die Afrikaans luister. Daar is egter ’n kerngroep wat die oorstukke die hele tyd inhou. Enkeles dra die oorstukke terwyl hulle aantekeninge op hulle skootrekenaars tik. Een student lê selfs op sy arms met die oorfoon steeds in sy ore. Hier en daar is daar studente wat oorstukke neem, maar dit nie gebruik nie. By een van die geleenthede daag die tolk nie betyds op nie. Studente neem steeds oorstukke. Dit is ooglopend dat hulle vir haar wag. Toe sy enkele minute later instap en begin tolk, sit hulle die oorstukke op en hou dit vir die res van die sessie in. Op twee geleenthede was die klas baie leeg en het minder respondente as gewoonlik na die tolking geluister.<sup>93</sup>

<sup>93</sup> Sien tabel 2 paragraaf 4.5.1.3, 19 April en 3 Mei.

### 6.5.2.6 Apparaat

Daar is enkele gevalle van klagtes oor die apparaat. Een student gee aan die einde van die eerste tolkgeleentheid die oorstuk terug en sê dat dit haar ore seermaak. Dit is belangrik vir die tolk om te weet hoe die apparaat werk. Sy moet weet hoe om die battery en die oorstukke te herlaai en hoe om die battery in die mikrofoon te plaas of aan die sender te koppel. Sy moet ook weet hoe om die kanale te verander op die oorfone, die mikrofoon of die sender. Ons gebruik twee tolkstelle, een mikrofoon en twee batterye vir noodgevalle. Dit kom baie handig te pas. By een geleentheid verdwyn die klank. Studente kyk dadelik op en dit is duidelik dat daar iets skort. Ek ontkoppel vinnig die sender en koppel die ander sender. Die defektiewe sender was ingestel op 'n ander kanaal en die tolk versoek die dosent om die studente wat van die tolkdien gebruik maak te vra om na die ander kanaal oor te skakel. Die dosent vra die klas om aan te dui indien hulle nie kan hoor nie.

### 6.5.2.7 Algemene kommunikasie in die klas

Baie studente lyk ooglopend onbetrokke en is besig met aktiwiteite op hulle skootrekenaars. Vrae wat gevra word, is meestal onhoorbaar. Gesprekke tussen die dosent en studente voor in die klas is meestal onhoorbaar agter in die klas. Die tolk tolk aanvanklik nie vrae nie. Soms hoor sy slegs 'n gedeelte en gee 'n opsomming. Die dosent dra 'n mikrofoon en die tolk tolk dan sy reaksie op die vraag. Dit ondervang die probleem tot 'n mate. Na die eerste tolkgeleentheid versoek ek die dosent per e-pos om vrae te herhaal. Hy onderneem om dit te doen. Soms herhaal die dosent wél hierna vrae. Soms doen hy dit egter nie.

Per geleentheid praat die tolk tydens die pouse met die dosent en vra dat hy harder praat. Daarná praat hy harder en herhaal vrae van studente. Die gevoel/atmosfeer in die klas verander onmiddellik merkbaar. 'n Student wat 'n oorstuk op het, gee 'n korrekte antwoord op 'n vraag van die dosent. 'n Student vra 'n vraag (onhoorbaar) en die tolk versoek dat die dosent dit herhaal. Weer is daar 'n verandering in die atmosfeer. Toe deelname verhoog en die trant van kommunikasie na 'n gesprek verander, word die dosent se praatstyl minder monotoon. Ek hou dop hoe 'n student aantekeninge op sy skootrekenaar tik. Hy het aanvanklik 'n oorstuk gedra, maar het tydens 'n vorige geleentheid opgehou om een te gebruik. Ek merk dat die student ooglopende vertaalfoute maak. Hy vertaal "regsgeldige doelwit" met *legal right*, "fisiese sake" met *physical integrity*, "uitdruklike toestemming vir spesifieke skade" na *intentional consent to harm*.<sup>94</sup> Ek sien bewyse daarvan dat nie alle studente wat tolking moontlik nuttig sou vind van die diens gebruik maak nie. 'n Afrikataalspreker kom ná een van die klasse na my toe en sê dat hy nie bewus was

<sup>94</sup> Die betrokke student se toestemming is verkry om hierdie inligting te gebruik.

van die tolkproefneming nie en dit nie gebruik het nie. Hy verstaan egter niks in die klas nie en woon daarom nie klas by nie.

## 6.5.3 Groep B

### 6.5.3.1 Posisie en lokale

Die lokaal is baie groot en klasse is baie vol. Die tolk neem plaas in die voorste ry. Studente sit om en naby haar en hulle geraas is steurend. Die gehalte van die klank in die lokaal wissel van lesing tot lesing. Die lesings vir die Vrydagperiodes vind plaas in lokaal 1005 van die Bedryfsielkundegebou. Hoewel ook groot, is die lokaal kompakter en tolkvriendeliker as lokaal 230 in die Lettere- en Sosiale Wetenskappe-gebou. Weens die uitleg van die lokaal is daar meer ruimte tussen die tolk en die studente. Die dosent is nader aan die tolk en duidelik hoorbaar en sigbaar. Soms word haar gesig egter deur die truprojektor verberg. Dit verhoog die luisterinspanning vir die tolk, aangesien sy ook op sig staatmaak om die dosent te hoor.

### 6.5.3.2 Dosent se taalvaardighede en praatstyl

Dosent B praat 'n natuurliker, meer idiomatiese Afrikaans as Engels. Sy is geneig om vinnig te praat en val haarself dikwels in die rede. Sy slaan dikwels midde-in 'n gedagte of sin na die ander taal oor. Die tolk wys haar hierop ná een van die klasse. Sy onderneem om daarop te let en die verbetering is waarneembaar. Taalaspekte plaas die dosent onder druk. Daar is soms foute in die Engels. Sy vertaal “die ouers het bewus geword” met “the parents became *knowledgeable*” in plaas van “*aware*”. Soms, wanneer sy nie die vertaalekwivalent kry nie, omskryf sy die term, byvoorbeeld: “uitkeerpolis” vertaal sy met: “policy you get a return on”. Sy wil sê: “the only thing that is important”, maar sê: “all that is important”. Engelse woorde word ook soms verkeerd uitgespreek. Sy moet die frase “is die beslissende faktor” vertaal. Sy sê “it is not a definite...” Dan laat hang sy die sinsnede in die lug. Op een geleentheid soek sy die Engelse vertaling vir “*opdraggewende* ouers”. Sy vra die tolk en die tolk stel “instructing parents” voor. Sy is nie heeltemal tevrede met die vertaling nie en onthou dan self die korrekte term, naamlik “commissioning parents”. Die tolk word blootgestel in hierdie situasie en loop die risiko dat die uitoefening van haar rol nadelig daardeur geraak kan word.

### 6.5.3.3 Dosent se hantering van die T-opsie

Die dosent herhaal omtrent elke sin in die ander taal. Sy herhaal ook sinne en sinsnedes oor en oor. Dit word later deel van haar onderrigstyl en is deurlopend sigbaar. In die proses word onnodige inligting ook herhaal. In sekere gevalle is inligting nie herhaal nie. Die dosent verwys na

die minderjarigheidsouderdom en gee 'n omskrywing. Dit word net in Afrikaans gegee en nie vertaal nie. Kontekstuele leidrade word ook nie altyd vertaal nie. Sy sê: “Ek wil net opsom ... julle het dit klaar afgeskryf ...”, maar sy herhaal nie hierdie inligting in Engels nie. Dan sê sy weer: “You will have to rely on your classnotes...” en vertaal dit ook nie. As 'n student praat, verduidelik die dosent ná die tyd wat die student gesê het. Die klas is baie groot en as 'n student 'n vraag vra of antwoord, is dit nie hoorbaar vir die res van die klas nie. Wanneer die dosent aan 'n vertaalekwivalent dink en dit nie dadelik kry nie, dwaal sy soms af en hervat nie in die oorspronklike taal waar sy oorgeslaan het nie. In sommige gevalle vra die studente vrae in Engels. Sy sukkel om die vrae te hoor en vra dat hulle dit herhaal. Die proses om 'n antwoord te formuleer en dan nog die vraag en die antwoord te vertaal, plaas haar onder druk.

#### 6.5.3.4 Talking binne die T-opsie

Daar was deurgaans by die tolk die besef dat talking binne dié styl van die T-opsie futiel is. Dit is gefragmenteerd en nie optimaal nie. 'n Groot probleem is dat die dosent midde-in konsepte of idees na die ander taal oorskakel. Sy sê byvoorbeeld: “Onthou ek het gesê ...” en dan gaan sy aan in die ander taal. Die tolk tolk dan: “Remember that I said ...” en hou dan op met tolk. Of sy sê: “Die vermoede is dan ...”(die tolk vertaal in Engels) en dan gee sy die vermoede in Engels. Die tolk hou in so 'n geval op met tolk. Die tolk moet dus fragmente van sinne vertaal. Die tolk vertaal nie al die herhalings nie. Wanneer sy byvoorbeeld sê: “Why not ... why not?”, tolk die tolk net eenmaal “Waarom nie?” Dit gebeur dikwels dat die stem van die dosent en die tolk oorvleuel – in dieselfde taal. Die dosent praat byvoorbeeld in Afrikaans. Die tolk tolk dit in Engels. Skielik, terwyl die tolk nog met die Engelse vertaling besig is, slaan die dosent oor na Engels. Nou praat die tolk én die dosent Engels. Dit gebeur deurlopend. Sy sal byvoorbeeld sê: “... it is void ... dit is ongeldig ... it is void” of “artikel 242...section 242 of the Children's Act...”. Die tolk vind dit sinneloos om in so 'n geval te tolk. Die dosent gee 'n definisie in Afrikaans en die tolk lees die Engelse vertaling op die PowerPoint-skyfie. Dan onmiddellik lees die dosent die definisie vanaf die PowerPoint-skyfie en die tolk tolk nie verder nie. Talking in hierdie taalopset is moeilik en frustrerend. In sekere gevalle gebruik die tolk en die dosent verskillende vertaalekwivalente. Die dosent praat byvoorbeeld Afrikaans en sê: “terminering”, die tolk vertaal dit met “cessation”, En onmiddellik herhaal die dosent in Engels en gebruik “termination”.

Die herhalings en parafraserings van studente se vrae deur die dosent is wel getolk. Wanneer die tolk egter die herhaling getolk het, herhaal die dosent in elk geval die opsomming ook in die ander taal. Die Engelse studente hoor die Engelse opsomming dus in so 'n geval twee maal.

### 6.5.3.5 Regskennis en voorbereiding

Die dosent gebruik baie regsterminologie. Sy verduidelik byvoorbeeld die beginsel van “estoppel”. Die tolk ken die betekenis van die term en vermoed wat die dosent daarvoor gaan sê. Sy kan dus die opmerkings antisipeer. Dit vergemaklik haar taak aansienlik. Die dosent praat van “speelkinders”. Die tolk kry nie onmiddellik die Engelse ekwivalent nie en gebruik die Latynse term “spuri”. Die tolk was in staat om die term op te roep omdat dit in die lesingmateriaal voorgekom het. Die dosent gebruik ook akronieme tydens ’n lesing: *AID* (*artificial insemination donor*) en *AIH* (*artificial insemination husband*) in Engels teenoor KIS (kunsmatige inseminasie-skenker) en KIE (kunsmatige inseminasie-eggenoot) in Afrikaans. Omdat die dosent vinnig praat en oorslaan tussen die onderrigtale is dit belangrik om bekend te wees met die akronieme se vertalings sodat die tolk dit nie telkens eers in haar gedagtes hoef te vertaal nie. Die tolk was vooraf in besit van die skyfies, sakebundel en handboeke in al twee onderrigtale en was in staat om voldoende vir die tolking voor te berei.

### 6.5.3.6 Tolking en tolkstyl

Die tolking was aanvanklik moeilik, maar word mettertyd makliker. Die tolk probeer so ná aan die bronteks moontlik tolk, maar moet telkens wag totdat die betekenis duidelik word. Sy wag dus vir skakels en verbande sodat sy die betekenis kan tolk.

Soms pas die tolk betekenisverruiming toe:

Dosent: “betaal in paaielemente” / *Tolk: “pay in monthly installments”*. (Dit was moontlik omdat die tolk die feite van die saak geken het.)

Dosent: “ware toedrag...” / *Tolk: “The real age of the minor.”*

Dosent: “... bloedtoetse is nogal ... hulle steek ’n naald in jou arm...” / *Tolk: “...blood tests are rather ... ‘invasive’ ... they put a needle into your arm.”*

### 6.5.3.7 Nodigheid van ’n hulptolk

Omdat die tolk siek geraak het tydens die proefneming en probleme met haar stem gehad het, het dit baie spanning vir haar veroorsaak en sou ’n hulptolk in dié geval van groot waarde wees. ’n Tolkbeurt van een periode is egter nie te lank vir ’n ervare tolk om alleen te hanteer nie.

## 6.6 Slot

In 'n bespreking van die kwalitatiewe resultate na aanleiding van die vraelyste, onderhoude en waarneming, het twee stelle data uit die twee groepe, A en B, na vore gekom. Saam met die kwantitatiewe data uit die statistiese ontleding in hoofstuk vyf verskaf dit 'n duidelike beeld van die ervaring van opvoedkundige tolking in die Fakulteit Regsgeleerdheid oor 'n periode van vier weke. Uit hierdie data sal die navorser vervolgens sekere gevolgtrekkings maak. In die volgende hoofstuk word hierdie gevolgtrekkings uiteengesit met verwysing na die teorie, om uiteindelik die bereiking van die doelstellings van die navorsing te bespreek en die hipotese te bewys of te weerlê.

# Hoofstuk 7: Bespreking van resultate

## 7.1 Inleiding

Uit 'n totaal van bykans sestion uur se tolkgemedieerde klaskamerkommunikasie en die twee stelle data wat daaruit versamel is, kon die navorser 'n beeld kry van die belangrikste aspekte van opvoedkundige tolking soos dit in die konteks van die studie na vore gekom het. Dit word vervolgens in hierdie hoofstuk bespreek. Ek sal eerstens my gevolgtrekkings oor die heersende taalspesifikasie bespreek en daarna die verskillende aspekte van opvoedkundige tolking. Hierna sal ek, ooreenkomstig die vereistes van deelnemende aksienavorsing, aanbevelings maak vir die gebruik van opvoedkundige tolking in die huidige konteks. Ten slotte sal die tekortkominge van die studie bespreek en enkele aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word.

## 7.2 Die studiekonteks – 'n komplekse opstelling

Die situasionele opstelling van tersiêre klaskamers word gekenmerk deur 'n wanbalans in status en mag wat inherent is aan klaskamerdiskoers. In die huidige studiekonteks dra taalverskille en die verskille in vaardighede van studente tussen die twee onderrigtale by tot hierdie asimmetrie en die gevolglike kompleksiteit wat in die leeromgewing bestaan. Die studente uit groepe A en B kom uit verskillende taalagtergronde en beskik oor 'n wisselende mate van akademiese taalvaardigheid. Uit groep A was twee derdes Afrikaans-eerstetaalsprekers en bykans een derde Engels-eerstetaalsprekers. Ses studente uit die totale groep het een van die twee onderrigtale nie as eerste óf tweede taal nie. Uit die totale groep het 47% aangedui dat die verskil in hulle akademiese taalvaardigheid tussen eerste en tweede tale “redelik” tot “uiters groot” is (sien 5.2). Daar is beduidend groter verskille in taalvaardigheid onder die Engels-eerstetaalsprekers as die Afrikaans-eerstetaalsprekers. Uit die resultate was dit duidelik dat die Engelse gebruikers van die tolkdien beduidend minder taalvaardig in hulle tweede taal as die ander groepe was. In groep B was daar ook bewyse van redelike tot groot verskille in akademiese taalvaardigheid tussen eerste en tweede tale.

## 7.3 T-opsie

Vyf en twintig persent van die studente uit groep A ervaar die T-opsie as “negatief” of “baie negatief”. Vyf en sewentig persent ervaar dit as “positief” of “baie positief”. Uit die groep wat



aangedui het dat hulle ervaring positief was, het 37% egter negatiewe kommentaar daarop gelewer. Die grootste negatiwiteit oor die T-opsie kom uit die groep van Engels-eerstetaalsprekers wat probleme met taal ervaar (sien 5.3).

Kritiek teen die T-opsie is eerstens gemik op die herhaling en die ekstra tyd wat daardeur in beslag geneem word. Studente voel dat die *tipe* herhaling nie vir hulle van nut is nie, omdat hulle nie die ander taal verstaan nie of omdat dieselfde inhoud nie herhaal word nie. Die tyd wat daardeur in beslag geneem word, is ten koste van meer besonderhede en feite en 'n meer sorgvuldige verduideliking. Studente voel konstant dat hulle vakinhoud “verloor”. 'n Verdere punt van kritiek is dat die voortdurende oorskakeling tussen tale en “terugbeweeg” in die lesing aanleiding gee tot 'n verbreking van konsentrasie. In die module van groep B dring studente daarop aan dat alles vertaal word. Tog voel studente uit dié groep dat hulle as gevolg hiervan fokus in die lesing verloor. “It becomes hard to focus one's concentration when the lecturer is constantly switching from one language to the other”. Dié transgressie tussen positief en negatief en die jukstaponering van dié twee kategorieë illustreer die kontroversiële of polemiese aard van die T-opsie.<sup>95</sup>

Dosente ervaar frustrasie met dié taalmodel. Hulle vertaalverpligtinge plaas hulle onder druk. Hulle voel dat studente wat nie taalvaardig in al twee onderrigtale is nie, inligting sal verloor, selfs al word bykans elke sin vertaal. Tyd wat verlore gaan en 'n gebrek aan noukeurige verduideliking belemmer die leerproses en bemoeilik interaktiewe leer. Dit affekteer die natuurlike vloei van die kommunikasie. Hierdie siening is gestaaf deur studente uit al twee groepe. “Sometimes the lecturer rant off in one language and lose the attention of the other learners.” “More information can be shared without having to change languages particularly in an academically dense subject such as law where time is already limited.”

Bogenoemde sentimente is gestaaf deur waarneming. Hoewel beide dosente goeie beheer oor die twee onderrigtale het, was dit duidelik dat hulle tog druk ervaar wanneer hulle in hulle tweede taal kommunikeer. Dit het in sommige gevalle gelei tot swak formulerings, weersprekings en taalfoute. Die vertaalverpligting op dosente en gevolglike herhaling gee aanleiding tot oneffektiewe kommunikasie wat veral by vrae deur studente en die beantwoording daarvan ooglopend was. In groep B het dit voorgekom asof die dosent die herhaling in haar klasgeestyl geïnternaliseer het. Dit gee aanleiding tot 'n eentonige en frustrerende aanbieding.

---

<sup>95</sup> Vergelyk ook die respondente hierbo wat aandui dat hulle ervaring van die T-opsie positief is, maar dan negatiewe kommentaar daarop lewer.

Positiewe kommentaar op die T-opsie het verwys na die waarde van individuele meertaligheid en die bevordering daarvan.<sup>96</sup> Vir die geslaagdheid van dié taalmodel is vergelykbare taalvaardighede in die twee onderrigtale egter 'n voorwaarde. Studente met relatief swakker taalvaardighede in een van die onderrigtale (hoofsaaklik Afrikaans) het gevoel dat hulle in die leerproses benadeel word. Uit die fokusgroepbespreking was daar bewyse daarvan dat studente wat met taalaspekte sukkel, nie taalverwerwing en meertaligheid as prioriteit sien nie, maar leer en sukses in hulle studies. Hulle tref ook 'n onderskeid tussen die aanleer van Afrikaans as gesprekstaal teenoor Afrikaans as wetenskapstaal. Cummins (1991:78) beskryf akademiese taalvaardigheid (CALP) as “abstrak” en “kognitief meer veeleisend” as gesprekstaal (sien 2.3.6.2). Hoewel hierdie studente die waarde daarvan kan insien om die ander taal aan te leer, verkies hulle vir leerdoeleindes hul eerste taal. Clausen (2011:111) het in haar studie ook gevind dat studente moedertaal vir leer- en onderrigdoeleindes verkies.

Dit is duidelik dat die T-opsie, hoe dit ook al toegepas word, kritiek by 'n sekere segment ontlok en aanleiding gee tot 'n toutreksituasie vir meer van jou eie taal. Wat 'n goeie toepassing behels, verskil na gelang van die taalbehoefte van elke student. Sodra daar 'n persepsie is van meer van die “ander” taal, veroorsaak dit negatieweiteit.

Sewe en twintig persent uit groep A voel dat tale selde of ooit gelykwaardig in klasse behandel word (sien 5.3). Hierdie gevoel is beduidend sterker onder Engelse studente in groep A as onder die Afrikaanse studente. Die dosent bevestig dat Engelse studente soveel Engels wil hê as wat hulle kan kry. Daar is onder hierdie groep 'n negatieweiteit teenoor taal in die klaskamer juis as gevolg van hierdie ongelyke behandeling van tale en die feit dat hulle eerste taal minder blootstelling as Afrikaans kry. Afrikaanse studente in groep A gee egter nie toe dat tale ongelyke blootstelling kry nie, hoewel waarneming bevestig het dat dit wel die geval is.

## 7.4 Leer in die T-opsie

Vir 23% van die studente uit groep A is dit moeilik om aantekeninge in 'n T-opsieklas te maak. Drie persent vind dit “ baie moeilik” (sien 5.3). Uit 'n groep van 137 studente ervaar 35 studente dus 'n probleem daarmee om aantekeninge in 'n tweetalige klas te maak. Die groep wat beduidend meer hiermee as die ander groepe sukkel, is die Engelse gebruikers van die tolkdien. Deelname aan die proefneming was vrywillig en die navorser het klem daarop gelê dat studente wat probleme met taal ervaar aan die proefneming moes deelneem. Die afleiding kan daarom gemaak word dat die

---

<sup>96</sup> Die bevorderlikheid van 'n tweetalige model (of tolking) vir individuele meertaligheid val buite die bestek van hierdie studie. Clausen (2011:98) het opgemerk dat daar nie bewyse daarvan bestaan in empiriese navorsing nie. Hoewel dit een van die doelstellings van die Tolklodprojek (2012) was, is hierdie aspek nie bewys of weerlê nie.

Engelse gebruikers van die tolkdien ook die studente is wat probleme met taal ervaar. Die resultate het hierdie aanname gesteun. Hierdie groep ervaar ook beduidend groter probleme daarmee om die dosent te verstaan as die ander groepe. Veertig persent (54 studente) uit groep A het aangedui dat hulle “meestal” of “soms” probleme ervaar om die dosent te verstaan (sien 5.3). Twee en twintig persent (30 studente) ervaar probleme om paralinguistiese aspekte soos ironie, woordspelings en grappe te verstaan. Vier en twintig persent (31 studente) voel altyd of dikwels uitgesluit in klasse. Hierdie gevoel kom slegs onder die Engelse gebruikers van die tolkdien voor. Daar was nie werklik bewyse dat die Afrikaanse studente ’n gevoel van uitsluiting ervaar nie. Dit kan waarskynlik verband hou met die feit dat hulle nie werklik probleme met taalgebruik in klasse en die maak van aantekeninge het, soos ván die Engelssprekende studente nie.

Uit die fokusgroepbespreking was dit duidelik dat studente as gevolg van lae akademiese taalvaardigheid sukkel om dosente te verstaan. Wat die leerproses betref, is studente se grootste probleem dat hulle konsepte net deels “hoor” en ook nie die konteks waarin konsepte geleer word, verstaan nie. Kontekstuele leidrade of skakels gaan verlore, omdat die dosent voortdurend midde-in ’n konsep na die ander taal oorslaan en dan in ’n ander konteks weer na die aanvanklike taal teruggaan.

Ook organisatoriese gesprekvoering word nie altyd vertaal nie. Studente is bewus daarvan dat hulle belangrike inligting mis en dit skep onsekerheid en spanning by hulle. Dit laat hulle uitgesluit en gefrustreerd voel. Hulle probleme om taalgebruik te verstaan veroorsaak vir hulle verleentheid, omdat hulle voortdurend op hulle klasmaats moet steun. Sommige studente doen nie eers die moeite om klas by te woon nie.

Die ondersteuning wat hierdie studente wél in T-opsiekasse ontvang, soos tweetalige studiemateriaal en PowerPoint aanbiedings, is nie genoeg nie. In die fokusgroepbespreking het studente aangedui dat ekstra ondersteuning soos tweetalige woordelyste vir hulle van nut sal wees.<sup>97</sup>

## 7.5 Tolking – positiewe ervaring

Drie en tagtig persent uit die groep wat die tolkdien gebruik het, het die tolking as “baie positief” en “positief” ervaar (sien 5.4.1). Sewe en sestig persent het die lesing “waarskynlik” of “definitief” as gevolg van die tolking verstaan. Drie en vyftig persent voel nou “waarskynlik” en “definitief” meer tuis in die klaskamer en ses en vyftig persent meen dat die tolkdien die maak van

<sup>97</sup> Hoewel ’n generiese terminologielys vir eerstejaars in die Fakulteit Regsgeleerdheid bestaan, is dit nie voldoende vir latere studies en vir gebruik in die verskillende modules nie.

aantekeninge nou “effens” en “baie” vergemaklik het. Hierdie sentimente is in die fokusgroepbespreking gestaaf. Engelse gebruikers van die tolkdienst het tolking deurgaans beduidend meer positief as die Afrikaanse gebruikers beskou. Uit die data kan afgelei word dat die persentasie negatiewe oordele oor klaskamertolking vanuit die geledere van die Afrikaanse gebruikers kom wat nie soseer taalverwante probleme in die klaskamer het nie.

Statistiese korrelasies het aangedui dat hoe swakker studente se begrip in die T-opsieklas was, hoe beter hulle begrip in tolkgemedieerde klasse is. Hoe minder tuis hulle in die T-opsieklas voel, hoe meer tuis voel hulle in getolkte klasse. Hoe moeiliker dit vir hulle was om aantekeninge in 'n T-opsieklas te maak, hoe makliker was dit vir hulle om aantekeninge in getolkte klasse te maak.

Hoe groter hulle persepsie van die verskil in hulle taalvaardigheid was:

- hoe meer positief het hulle die tolking ervaar,
- hoe meer tuis het hulle in die getolkte klasse gevoel,
- hoe nodiger sien hulle tolking; en
- hoe groter is die waarskynlikheid dat hulle dit sal gebruik.

Engelse gebruikers sal die diens waarskynlik of definitief gebruik. Afrikaanse gebruikers is bykans in die helfte verdeel hieroor. Nege en sewentig persent (79%) uit die totale groep het gemeen dat tolking in klasse nodig is. Hierdie syfer is vergelykbaar met Clausen (2011:89) se resultate wat getoon het dat 71% van die studente tolking in klasse as “nodig” gesien het. In groep B het al vyf van die respondente gesê dat tolking die leerproses vir hulle meer effektief gemaak het en dat hulle daarvan gebruik sou maak indien dit ingestel word. Studente met taalprobleme sien tolking as 'n oplossing. Afrikaanse studente het gevoel dat dit die politieke kwessies rondom taal op die kampus kan hanteer en Engelse studente se voortdurende ontevredenheid oor taalgebruik in klasse effektief kan bylê.

Die positiewe ervaring van die tolking kan tot 'n groot mate toegeskryf word aan die gehalte van die tolking. Die vraag wat handel oor gehalte en die betroubaarheid van die vertaling het die grootste positiewe respons van al die vrae ontlok, naamlik 97% (sien 5.4.1). Dit is ook insiggewend dat die twee taalgroepe binne die gebruikersgroep, hoewel hulle wesenlik verskil het oor die meeste aspekte van die tolking, nie beduidend hieroor verskil het nie. Die gebruikers het dus vertroue in die tolking gehad. Die tolking is ook positief deur die niegebruikers ervaar. Slegs 5% uit hierdie groep het aangedui dat hulle die tolking steurend gevind het (sien 5.4.2).

Uit die fokusgroepbespreking was dit duidelik dat studente met taalprobleme die leerervaring met tolking baie meer positief ervaar het. Vir een student was leer “'n plesier”. Kontekstuele skakels was duidelik, wat begripvorming en betekenisgewing bevorder het. Studente het inligting in

konteks “gehoor” en verbande tussen konsepte was duidelik. Hierdie resultate ondersteun Van Schalkwyk (2010:216) se siening dat ’n gebrek aan kontekstuele skakels kommunikasie ondeursigtig en kompleks maak.

Uit response op vrae in die vraelys is dit duidelik dat studente voel dat hulle tyd spaar in die leerproses, sowel in die klaskamer as tydens selfstudie. Hulle voel dat hulle meer tyd het om te leer en minder nodig het om te verstaan. Hulle aantekeninge is baie vollediger – in party gevalle tot dubbel so lank. Studente kan beter konsentreer en verstaan meer van ’n lesing, wat weer aanleiding gee tot ’n groter gevoel van insluiting in die klaskamer (6.2.2.3). Uit waarneming was dit duidelik dat die tolking ook gelei het tot verhoogde deelname en meer “aktiewe luister” (sien 6.5.2.7). Waar studente bloot nie na die ander taal luister nie, omdat hulle nie verstaan nie, kon hulle deurgaans luister en die argument volg met die doel om te verstaan. Dit stem ooreen met Wadensjö (1998:153) se siening dat tolking in interaksie ’n gemeenskaplike fokus in die hand werk deur gesamentlike aandag op iets te vestig. Sy het bevind dat tolke verbindings tussen gespreksgenote vestig, bevorder en kontroleer. So word hulle aandag behou, wat ’n voorvereiste vir betekenisgeving is.

## 7.6 Tolking – negatiewe ervaring

Dit het duidelik na vore gekom dat Engels-eerstetaalsprekers wat vrywillig aan die proefneming deelgeneem het, van die tolkdienst wóú gebruik maak. Hulle reaksie was ook oorwegend positief. Afrikaanse studente wat in die meeste gevalle al twee onderrigtaale verstaan, het tolking nie werklik nodig nie. Die negatiewe ervaring kom vanuit dié groep. Op die vraag aan niegebruikers oor waarom hulle nie van die diens gebruik gemaak het nie, was die algemeenste antwoord dat hulle dit nie nodig het nie en dit dus nie vir hulle van nut is nie. Gile (1995:37) wys daarop dat die persepsie van tolking verband hou met die motivering van elke individuele luisteraar. Die groep vir wie die tolking waarde ingehou het en wat dit nodig gehad het, het ’n positiewe ervaring daarvan gehad.

Negatiewe ervarings het oorwegend verband gehou met die feit dat die tolking in die T-opsie plaasgevind het. Studente wat al twee die onderrigtaale magtig is, het die tolking as frustrerend ervaar omdat hulle telkens die oorstukke moes opsit en afhaal. Hierdie studente het telkens die oorstuk afgehaal wanneer die dosent Afrikaans (hulle eerste taal) gepraat het. Die Engelse studente daarenteen het die oorstukke gewoon opgehou en afwisselend na die dosent en die tolk geluister. Waarneming deur die navorser het getoon dat dit nie moeilik of verwarrend is nie – dit vereis bloot ’n verskuiwing van fokus tussen die twee stemme. Al twee is tegelyk duidelik hoorbaar.

In groep B waar die dosent bykans elke sin soms herhaaldelik vertaal, het die tolk die tolking as futiel en onsuksesvol beskou. Tog is dit insiggewend dat dit vir die paar studente wat dit gebruik het, steeds van groot waarde was en dat hulle min kritiek op die tolking gelever het. Hulle het dit ook nie moeilik gevind om na die tolk te luister en tegelyk aantekeninge te maak nie. Daar was egter bewyse van 'n persepsie dat tolking moontlik individuele meertaligheid kan inperk. Hierdie persepsie het gekom vanuit die geledere van die Afrikaanssprekende studente. Hulle het egter toegegee dat studiemateriaal wel tweetalig is en dat meertaligheid op meer berus as die taalgebruik van die dosent.

## 7.7 Die tolk

### 7.7.1 Vaardighede

Die tolking was veeleisend en het bekwaamheid en ervaring geverg. Die hoë gehalte van die tolking in groep A kan toegeskryf word aan die tolk se hoë taalvaardigheid in al twee onderrigtaale en die feit dat sy al twee natuurlik en idiomaties praat. Nog 'n belangrike faktor was haar voorkennis van die regsvelde en vakterminologie. Sy is ook 'n opgeleide tolk en beskik oor uitgebreide tolkervaring.

Tolkteoretici gee prioriteit aan taalvaardighede en tweetaligheid as kritieke vaardighede waarvoor 'n tolk moet beskik (Olivier 2008:103). Vakkennis (of voorkennis) word ook as 'n belangrike vaardigheid beskou, maar teoretici verskil oor of dit as definitiewe voorvereiste moet geld. In die gebaretaaldomein is Harrington (2000:94) van mening dat tolke in 'n tersiêre onderrigkonteks ten minste oor 'n universiteitsgraad moet beskik of dan ten minste persoonlike studie-ervaring in die konteks waar die tolking plaasvind. Van opvoedkundige tolking op universiteitsvlak sê hy:

The ability to function effectively in these roles demands advanced knowledge and experience of not only the subject matter, but also the setting in which they are working. Someone who has never attended a college or university cannot be expected to understand the culture of such a setting.

In navorsing aan die NWU (Olivier 2008:99 e.v.) het die meerderheid tolke bevestig dat hulle op vakkennis staatmaak wanneer hulle tolk. Verhoef (2008:132) kon egter in empiriese navorsing min bewyse vind daarvoor dat vakkennis 'n opvoedkundige tolk bevoordeel bo 'n tolk wat in hierdie konteks oor geen vakkennis beskik nie. In die huidige proefneming het die Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning as voorvereiste vir toestemming gestel dat 'n ervare tolk wat oor 'n LLB-kwalifikasie beskik, gebruik moes word om die lesings te tolk. Dosente het tydens die proefneming op die vakkennis van die tolke staatgemaak om kwaliteit te waarborg. Data uit die waarneming en

die onderhoud met tolk A dui daarop dat vakkennis 'n voorwaarde vir kwaliteit in dié betrokke konteks is en wesenlik tot die kwaliteit van die tolkprodukt en die sukses van die proefneming bygedra het.

Gile (1995:162) wys op die belangrikheid daarvan dat tolke 'n doelmatige analise van die diskoers moet maak en dat taal en ekstralinguistiese kennis nie genoeg is vir gehaltetolking nie. Tebble (2007:204) praat van die generiese struktuur (of die *genre*) van 'n lesing. Dit verwys na die tipiese stadia in die gesprek en is die padkaart waarvolgens die tolk die teks navigeer. In die konteks van die studie moet die tolk dus bekend wees met die elemente van klaskamerdiskoers en ook van regstekste. In die regs konteks word van tolke verwag om kennis en begrip te hê van die graad van presisie wat vereis word in die stelselmatige opbou van regsargumente en die beginsels van logiese beredenering (Romero in Feinauer & Lesch 2011:5).

Tolke moet verder ook insig hê in die sosiokulturele konteks van die kommunikasiegeleentheid. In die huidige konteks impliseer dit dat die tolk moet verstaan wat die dosent bedoel en dit verbaal só weergee dat die studente dit kan verstaan. Sy moet die uiting as 't ware "rat" vir die gehoor.

If what the interpreter says must make sense against the listener's horizon of socio-cultural knowledge, and if the interpreter is the only person capable of assessing that knowledge, he or she may well have to paraphrase, explain or simplify in order to achieve the communicative effect desired by the speaker (Pöchhacker 2004a:57).

In die huidige navorsing het die sosiale voorwaardes in die kommunikasie besondere eise aan die tolking gestel. Hieronder geld die taalspesifikasie en die toepassing daarvan asook die wisselende mate van taalvaardigheid van die studente. Die vereistes van die oordrag van konsepte in Deliktereg en Personereg moes ook deur die tolke verstaan en eerbiedig word.

Uit die proefneming was dit duidelik dat die tolke die belange van optimale kommunikasie en leer op verskillende maniere gedien het. Daar was bewyse van Wadensjö (1998:105) se teksgeoriënteerde (vertaling) sowel as sy interaksie-georiënteerde (koördinerende) benadering. Wat eersgenoemde betref, het die tolke soms naby die bronteks gebly en die betekenis so ná moontlik aan die oorspronklike uiting gereproduseer. Soms het hulle egter daarvan afgewyk. In sekere gevalle het hulle verduidelik en deur uitbreiding die boodskap verhelder. Al twee tolke het deur die invoeging van verwysings soos betreklike voornaamwoorde of 'n rekonstruksie van die inligting waar die dosent van 'n ellips gebruik gemaak het, kohesie tussen die oorspronklike en die getolkte weergawe bewerkstellig (sien Tebble 2007:215 en Verhoef 2008a:126). Dit het die getolkte weergawe bely met die gehoor en optimale oordrag van die boodskap as geheel tot gevolg gehad. Deur *framing* en *focusing moves* te tolk, het tolke die diskoers bestuur en stadia in die lesing aangedui (sien paragraaf 2.4.4). Studente kon nou 'n beter begrip vorm van die konteks



waarin hulle inligting moes verstaan en ook die orde van belangrikheid van die inligting. Omdat die tolke alles tolk, was organisatoriese inhoud nou ook verstaanbaar (sien 6.3.3 en 6.4.1.2). Cazden (in Bothma & Verhoef 2008:138) wys daarop dat die bestuur van leer binne die klaskamersituasie beter begrip en betekenisgewing bewerkstellig. 'n Student uit groep A het gemeld dat juis die vertaling van organisatoriese gesprekvoering haar tuiseer in klas laat voel het.

Dit was duidelik dat die tolke nie slegs die meganiese oordrag van die boodskap ten doel gehad het nie, maar die sukses van die kommunikasie as geheel. Die tolke in groep A het die dosent gewys op foute in die PowerPoint-aanbieding. Sy het hom ook gevra om harder en duideliker te praat of vrae van studente in die klas te herhaal. Die tolke in groep B het die dosent versoek om konsepte in een taal te voltooi en ook om vrae en antwoorde deur studente te herhaal. Dit is bewys van wat Wadensjö die koördineringsfunksie van tolke noem. Die mag wat die tolke in die kommunikasie gehad het, was ooglopend vanweë hulle tussenposisie en die feit dat hulle kon "sien" hoe die kommunikasie tussen die gespreksdeelnemers ontvou (sien bespreking van Wadensjö in paragraaf 2.13.2.1).

### 7.7.2 Praatspoed en -styl van die dosente

Verhoef (2008c:171) noem die onderrigstyl en praatspoed van die dosent 'n belangrike paralinguistiese eienskap wat 'n rol speel in die sukses van die tolkprodukt. Gerver (1976 in Pöschhacker 2004a:130) het in sy navorsing 'n verband getoon tussen 'n hoë praatspoed van die spreker en weglatings deur die tolke. Weens die vinnige praatspoed van die dosent in groep B moes die tolke dus vinnig tolk om by te hou. Haar taak is egter vergemaklik deur die feit dat konsepte en taalgebruik nie kompleks was nie. Die tolke het as strategie van opsommings of opruiming gebruik gemaak om woordoortolligheid of onnodige herhaling weg te laat. Huiwering deur die spreker kon ook deur hierdie tegniek uit die tolkweergawe gelaat word. Pöschhacker (2004a:134) gebruik die term "kompresie" om na hierdie tegnieke te verwys. By groep A het die dosent soms feitelike van die bord afgelees. Hier moes die tolke teen 'n hoë spoed sigtolk. Omdat hier nie sprake van woordoortolligheid was nie, het dit uiterste vaardigheid van die tolke se vertaalfunksie geveer. Die PowerPoint-skyfies het die tolke gehelp met korttermyngeheue.

Die dosent in groep A se normale lesingstyl en praatstyl is stadig en nadenkend. As hy ingewikkelde konsepte verduidelik, maak hy soms van komplekse sintaksis gebruik. Cecot (in Verhoef 2008c:167) wys dat pouses in die bronteks funksionele en individuele krag aan die toespraak gee en dat tolke dit in stand moet hou. Die tolke het met 'n amper tentatiewe praatstyl haar tolkstyl by dié van die dosent aangepas. Verhoef haal studies van Lee (1999) aan wat gevind het dat toesprake met pouses die tolke geleentheid gee vir kognitiewe prosesse en aanleiding gee tot meer akkurate vertolkings. Wat die tolking hier bemoeilik het, was nie die spoed *per se* nie,



maar die feit dat die dosent in die proses bysinne opeenstapel en die werkwoord telkens uitgestel word. Die tolk in groep A het van tegnieke soos huiwering (*stalling*) en segmentering (*chunking*) gebruik gemaak. Laasgenoemde gebeur wanneer die tolk 'n komplekse struktuur opbreek in meer simplistiese frases of segmente. Dit verlig ook die las op die korttermyngeheue.

Wat in die studiekonteks die taak van die tolke spesifiek bemoeilik het, was die voorkoms van vakterminologie, akronieme en syfers. Halliday (in Napier 2005:87) praat in hierdie verband van die "leksikale digtheid" van tekste. As byhoumeganisme (*coping mechanism*) het die tolke van antisipering gebruik gemaak en soms 'n woord of frase getolk voordat dit in die oorspronklike uiting voorgekom het. Soms kan 'n term korrek voorspel word op grond van die leksikale of grammatikale patrone in 'n taal of die logiese onderliggende betekenis. Pöchhacker (2004a:134) gebruik die term "linguistiese en nie-linguistiese antisipering" om tussen dié twee gevalle te onderskei.

'n Ander aspek wat tolking bemoeilik het, was aksente, foute deur die dosente, die verkeerde uitspraak van 'n woord, verkeerde vertaalkeuses of as die dosent telkens sukkel om 'n vertaalekwivalent op te roep. Dosente het soms van brontaalstrukture in die vertaling gebruik gemaak. Hulle het dikwels hulle gedagtes onderbreek of van 'n ellips gebruik gemaak deur sekere inhoud weg te laat. Om hierdie probleme te oorkom, moes die tolke op voorkennis en korttermyngeheue staatmaak. Kent (2007:67) wys op die verhouding tussen 'n vlot of gladde aflewering en betekenis skepping. Dit was daarom vir die tolke nodig om die tolkweergawe in die belang van suksesvolle kommunikasie en leer so vlot en koherent moontlik te hou.

Dit het nie uit die fokusgroepbespreking of die vraelyste na vore gekom dat daar enige gewoontes van die tolke was wat die luisteraars gehinder het nie. Die enigste aspek was die feit dat die tolk in groep A soms as sy moeg was, van die mikrofoon wegbeweeg en sagter getolk het. Dit was ook in die waarneming sigbaar. 'n Moontlike oplossing hiervoor is 'n mikrofoon wat deel is van 'n kopstuk wat die tolk om haar kop en teen haar mond kan dra. Hierdie apparaat was nie beskikbaar vir die huidige proefneming nie, maar word in ander kontekste in opvoedkundige tolking met sukses gebruik.

### 7.7.3 Volgafstand of *décalage*

Al twee tolke se tolkstyle is om ná aan die oorspronklike spreker te bly en nie lang pouses te skep tussen die oorspronklike en die getolkte uiting nie. Daar is dus 'n hoë mate van oorvleueling tussen die twee weergawes. Paneth 1957 (in Pöchhacker & Shlesinger 2002:36) wys daarop dat daar altyd 'n tydsverloop (*time lag*) of *décalage* tussen die oorspronklike uiting en die getolkte uiting is, al klink dit vir die luisteraar of die getolkte uiting tegelyk met die bronteks geuit word. Die studente se persepsie van die twee tolke was dat hulle uiters vaardig was en dat hulle "presies

gelyk” met die dosent se uiting getolk het. Dit het die gehalte van die tolking in die oë van die luisteraars verhoog. Dit bevestig Yagi (2000 in Verhoef 2008c:167) se waarneming dat temporale eienskappe van die doelteks ’n verband tussen die bron- en doelteks aandui en die gehoor se persepsie van die tolking beïnvloed.

As navorser het ek ondervind dat dit belangrik in opvoedkundige tolking is om die getolkte uiting so ná as moontlik aan die spreker se uiting te maak, omdat studente die dosent steeds kan hoor en moontlik deels verstaan. ’n Relatief groot tydsverloop tussen die oorspronklike en die getolkte uiting kan moontlik onsekerheid by die studente tot gevolg hê en hulle verwar. Omdat konsepte soms baie tegnies is, is dit belangrik om die struktuur van die twee weergawes sover moontlik dieselfde te hou. Die tolk moet dus verkieslik die dosent se praatspoed handhaaf.

#### **7.7.4 Saamwerkverhouding**

Wadensjö (1998:150) wys daarop dat die effektiwiteit van die tolking nie slegs van die tolk afhang nie, maar van die mederolspelers se interaktiewe styl en hulle verwagtings en doelwitte. ’n Goeie saamwerkverhouding tussen die tolk en die dosent is ’n voorwaarde vir die sukses van opvoedkundige tolking. Aan die NWU (Verhoef 2008a:122) het navorsers selfs bevind dat ’n vertrouensverhouding tussen die tolke en dosente grootliks gekompenseer het vir die feit dat tolke nie vakkundiges was nie. Clausen (2011:105) sien dit ook as ’n voorvereiste vir sukses. Die feit dat dit wél die geval was in al twee groepe (A en B), het volgens die navorser ’n kardinale rol gespeel in die sukses van die tolking en die positiewe reaksie daarop. Oop en effektiewe kommunikasie tussen die twee partye het legitimiteit aan die projek verleen en het meegehelp om vertroue in die tolking te bevorder. Dit is bevestig deur die tolk en die dosente in die onderhoude en het ook uit die waarneming duidelik na vore gekom.

Wat die verhouding tussen die tolk en die studente betref, was my bevindinge anders as aan die NWU. By laasgenoemde het studente tolke as hul tydgenote en gelykes gesien (Verhoef 2008c:170). Studente het die tolke vrae oor die lesinginhoud gevra. In die huidige navorsing was daar geen sprake hiervan nie. Dosente het tolke ook nie aangewend vir administratiewe take nie. Daar was ’n duidelike skeidslyn tussen die verskillende rolle van die verskillende deelnemers aan die kommunikasie. Dit kan moontlik wees vanweë die ouderdomsverskil tussen die studente en die tolk en omdat die studente nie werklik gewoond aan opvoedkundige tolking was nie.

## 7.7.5 Noodsaaklikheid van hulptolke

Die twee tolke het gevoel dat hulptolke nie so noodsaaklik is soos in ander kontekste, byvoorbeeld konferensietolking, nie. Die tolk van groep A was van mening dat een tolk 'n periode van 50 minute met gemak kan tolk. As die tolk kan rus in die pouse kan sy selfs 'n tweede periode tolk. SAVI beveel 30 minute tolkbeurte in simultaantolking aan. Blaauw en de Kock (2008:97) het bevind dat tolke op sekere voorwaardes wel twee periodes (een en 'n half uur) kan tolk. Dit was in die huidige proefneming duidelik dat hulptolke wel nuttig kan wees om voorsiening te maak vir krisisse soos wanneer 'n tolk 'n oponthoud beleef of moontlik ongesteld is en nie kan tolk nie. Clausen (2011:108) het ook die waarde van 'n hulptolk uitgewys en verwys na Blaauw en De Kock (2008) wat meen dat die hulptolk nie oor soveel ervaring as die hooftolk hoef te beskik nie. Dit verseker gehaltebeheer byvoorbeeld wanneer 'n tolk foute maak of sukkel om vertaalekwivalente op te roep. Praktiese vereistes van klaskamertolking, soos die beskikbaarheid van tolke en roosterindelings, vereis egter soms dat tolke alleen moet tolk. In die huidige navorsing het die feit dat slegs een tolk in 'n module gebruik is, nie die kwaliteit van die tolking negatief beïnvloed nie.

## 7.7.6 Posisie van die tolk

Volgens Verhoef (2008c:169) het die posisie van die tolk in die klaskamer 'n direkte uitwerking op die professionele rol van die tolk in die situasie. Haar navorsing het ook getoon dat die plasing van die tolk 'n belangrike deel uitmaak van die kommunikasie in klaskamers en 'n invloed het op die oordrag van kennis en die aard van die interaksie (Verhoef 2008c:164). Clausen (2011:93) is ambivalent oor die plasing van die tolk in die klaskamer. Die tolk in proefneming A het ook twyfel uitgespreek oor die optimale posisie. Die navorser voel dat die rol wat 'n tolk in interaksie speel, soos dit uit die navorsing na vore gekom het, nie toelaat dat die tolk in isolasie kan sit nie. Ek is daarom van mening dat die tolk só geplaas moet wees dat sy die behoeftes van die deelnemers in die kommunikatiewe opstelling kan evalueer en aanvoel. Die tolk se rol wissel na gelang van die aard van die interaksie. Daar was ook bewyse dat die tolk die aard van die kommunikasie direk beïnvloed (sien par. 6.5.2.7). Na my mening moet die tolk in elke lokaal deur 'n proses van eksperimentering met die dosent en die ander rolspelers die mees gepaste posisie bepaal.

Anders as in die studie van Clausen (2011:88), het die luisteraars in die huidige studie die tolk nie as steurend beleef nie. Die navorser skryf dit toe aan die posisie van die tolk en die uitleg van die klas. Dit kan verder toegeskryf word aan die tolk se styl om *in* die mikrofoon te praat en op 'n toonhoogte wat byna nie sonder die oorstuk hoorbaar is nie. In die huidige konteks was die lokale groot en het die tolk daar nie noemenswaardige steurnis veroorsaak nie. My mening is dat, selfs in klein klasse, die tolk só geposisioneer kan word dat sy nie steur nie. Die beste posisie vir 'n klaskamertolk is waarskynlik om effens apart te sit, miskien op 'n platform indien dit beskikbaar is,

met 'n optimale uitsig op die dosent en die oorhoofse projektor. 'n Uitsig op die studente, al is dit slegs gedeeltelik, is 'n verdere bate vir die uitgebreide kommunikasie.

As gevolg van die posisie van die tolke in die verskillende modules het die geraas van die studente hulle van tyd tot tyd gesteur. Partridge (2008:71) haal Gerver aan wat daarop wys dat geraas die kwaliteit van die tolking negatief beïnvloed omdat dit die tolk se vermoë belemmer om die getolkte uiting te monitor. Dit was ook 'n probleem tydens vraesessies deur studente wanneer 'n groot deel van die klas begin raas het. Studente gebruik nie 'n mikrofoon vir vrae nie. Dit was daarom nie vir die tolk moontlik om hulle vrae en antwoorde volledig en korrek te tolk nie. Wanneer die dosent na die bord gedraai het, was hy nie altyd goed hoorbaar nie. Gerver (in Partridge 2008:72) wys daarop dat as die tolk swak hoor, dit aanleiding gee tot foute, weglatings en 'n afname in die vlotheid van die getolkte weergawe. Dit is ook deur die twee tolke ondervind.

### 7.7.7 Rol van die tolk

Belangrike aspekte oor “rol” het uit die onderhoude en waarneming na vore gekom. Die tolk van groep A het gevoel dat sy “daar is vir die studente” en dat sy hulle moes help om die lesing beter te volg en 'n beter begrip van die inhoud te kry. Tog het sy haar deur die dosent laat lei en sy reaksie dopgehou om seker te maak dat hy tevrede is. Die tolk het dus ooreenkomstig Blaauw (2012) se siening die dosent sowel as die studente as gebruikers van die diens beskou.

Die huidige navorsing het getoon dat 'n opvoedkundige tolk nie 'n eendimensionele, vooraf-gedefinieerde rol kan of behoort te vervul nie. Volgens die navorser het vaardighede van individuele tolke 'n uitwerking op die rol wat hulle in die interaksie speel. Die feit dat die tolke benewens hulle taalvaardighede ook oor vakkennis en kennis van die konteks beskik het, het hulle rol in die interaksie meer sigbaar gemaak. Dit is bewys van waarna Turner (2004:184) verwys as hy die tolk 'n medewerker in die kommunikasieproses noem, of dan in die huidige geval, die *proses* van onderrig en leer (sien 2.5.4). Mason (2009:58) beskryf in dieselfde trant hoe tolke die reëls van die *community of practice* waar hulle werk, internaliseer – in die huidige studie die tersiêre klaskamer in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US.

Al twee tolke is skryfkonsultante in die Fakulteit en betrokke by die nuutingestelde skryfmodule vir eerstejaars. Hulle kontekstuele voorkennis in hierdie opsig het 'n invloed gehad op die rol wat hulle gespeel het en het die kommunikasie beïnvloed. Dit het bygedra tot hulle vrymoedigheid om foute van die dosent of weersprekings reg te stel en foute in die PowerPoint-aanbieding met die dosent te bespreek. Die tolk in groep B kon die toepassing van die T-opsie met die betrokke dosent bespreek. Die mate waartoe tolke deelneem aan die interaksie en dit aktief binnedring, hou moontlik ook verband met ander faktore. Zwischenberger (2009:239) het bevind dat ervare tolke

meer geneig is om in te meng met die bronteks of dubbelsinnighede te verduidelik as onervare tolke. Dean en Pollard (2005 in Locker McKee 2008:10) het daarop gewys dat 'n hoër mate van ervaring by tolke aanleiding gee tot 'n groter begrip van die verwagting van tolking in 'n spesifieke situasie.

Ooreenkomstig Niska (2002 in Verhoef & Blaauw 2009:211) se model oor die rolle van gemeenskapstolke was daar tekens dat die tolke tot wisselende mate betrokke was in die kommunikatiewe situasie; van geleier van die boodskap tot 'n voorspraakrol. Laasgenoemde was sigbaar waar die tolk die dosent versoek het om vrae te herhaal sodat die studente dit kon hoor of om foute in die studiemateriaal reg te stel. Mason (in Dickinson en Turner 2008:240) gebruik die term "posisionering" as hy verwys na die professionele rol wat tolke in kommunikasie speel. Hy beskryf hoe die "continually shifting and evolving positions" van gespreksgenote die kommunikasie beïnvloed. In die onderhawige studie is bewyse gevind daarvoor dat tolke 'n vloeibare rol speel wat hulle toelaat om aan die verskillende verwagtinge van die primêre deelnemers in die interaksie te voldoen.

Daar was in die huidige konteks ook bewyse van Dickinson en Turner (2008:239) se siening dat rolkonflik ongemak en selfs spanning by tolke veroorsaak. Ten spyte van die tolke se relatiewe gemak in die konteks, het die tolk in groep A gehuiwer voor sy haar hand opgesteek het om die dosent te vra om harder te praat of vrae te herhaal. Die tolk en die navorser het hierdie aspekte telkens eers bespreek en vervolgens besluit om 'n meer aktiewe benadering te volg en inbreuk op die kommunikasie te maak indien dit tot die tolkprodukt kon bydra en tot voordeel van die studente sou wees. Die goeie werksverhouding met die dosente in al twee groepe en hulle bereidwilligheid om kommunikasie te verbeter het die interaksie vergemaklik. Angelelli (2004a:10) wys daarop dat interaksie onderdruk word deur die norme van die instansie, sosiale faktore, gespreksdeelnemers en die siening van die rol wat die tolk in die kommunikasie speel. Akkuraatheid en woord-vir-woord vertalings geld dikwels vir kwaliteitstolking in regs kontekste. Dit is tekenend van regsgeleerdes se vrees dat tolke die uitslag van sake sal verdraai. Hierdie sentiment was in die huidige konteks sigbaar onder andere in die voorwaarde dat vakkennis as voorvereiste vir tolke gestel is. Omdat die dosent die kennis en vaardighede van die tolk en die navorser vertrou het, is hulle algaande toegelaat om 'n meer aktiewe rol in die kommunikasie te speel.

In navorsing oor opvoedkundige tolking word tolke as begripsfasiliteerders en kommunikasiefasiliteerders beskryf. Die tolk word beskou as 'n skakel tussen "ons" en "hulle" wat die asimmetrie in klaskamerkommunikasie medieer. Ruimte word binne die kommunikasie geskep vir die identiteite van studente sodat hulle die konteks kan vertrou en met vrymoedigheid daarbinne kan deelneem aan die diskoers. Positiewe affek is dus 'n voorwaarde vir betekenisgewing. Lustig en Koester (2006 in Bothma & Verhoef 2008:136) sê in hierdie verband: "Meaning is a perception,

thought or feeling". Oor die rol van opvoedkundige tolke kom Verhoef (2008c:168) tot die gevolgtrekking: "The educational interpreter certainly contributes to the establishment of an educational environment conducive to teaching and learning." Hierdie standpunt word bevestig deur die navorsing en die terugvoer van die dosente en studente.

Dickinson en Turner (2008:241) doen aan die hand dat tolke maniere moet ondersoek om die praktiese sy van hulle werk aan die gespreksgenote te verduidelik:

It is an essential part of the interpreter's professionalism to emphasize their visibility so that all participants are aware of their presence and can make informed decisions about the way they react and interact thus ensuring that they become an active part of the interpreting process itself.

Hy betoog vir 'n "ondersteunende nie-voorskriftelike veiligheidsnet" sodat tolke vry kan wees en hulleself kan bemagtig om hulle werk so effektief moontlik te doen. In die huidige proefneming was die praktiese waarde van hierdie siening ooglopend. Die kommunikasie tussen die verskillende rolspelers en die feit dat die navorsingsproses deurgaans verduidelik is, het vertroue in die tolking verhoog. Die deelnemers het geen voorskrifte aan die tolk gestel of haar aan reëls onderwerp nie. Al twee tolke kon met vrymoedigheid en na goeddunke die kommunikasie medieer.

## 7.8 Kwaliteit

Volgens Locker McKee (2008:1) het persepsies van kwaliteit grootliks te doen met 'n konneksie of *rapport* tussen gebruikers van die tolkdienste en die tolk. In die huidige konteks is die doel van die navorsing aan die studente van die twee groepe verduidelik. Die dosente het die navorser en die assistente telkens aan die klas voorgestel en daarmee legitimiteit aan die projek en die tolking gegee. Die navorsing was so ontwerp dat die studente gemaklik kon wees met die projek en daaraan sou deelneem. Hoewel die tolk in groep A self nie direk met die studente gekommunikeer het nie, is alle praktiese aspekte hanteer deur die assistente, wat self ook studente is.

Gehalte in klaskamertolking is belangrik omdat studente die dosent en tolk tegelyk kan hoor en die kwaliteit en korrekte vertalings tot 'n mate self kan kontroleer. 'n Persepsie van onakkurate vertalings kan studente se vertroue in die tolk skaad en die leerproses belemmer. Dit is anders as in 'n konferensiekonteks waar luisteraars nie werklik die gehalte kan assesser nie, omdat hulle een van die weergawes glad nie verstaan nie en normaalweg slegs na die oorspronklike of die getolkte weergawe luister. Response uit die vraelyste dui daarop dat die tolking, volgens die studente, van 'n baie hoë gehalte was (sien 5.4.1). Onafhanklike navorsing deur die dosent ná afloop van die tolkproefneming in groep A het dit bevestig.

Die dosente het nie self na die tolking geluister om die kwaliteit te verseker nie. Hulle het egter die kwaliteit van die tolking probeer verseker deur die beskikbaarstelling van kursusbateriaal en deur van tyd tot tyd tussen klasse aspekte van die kommunikasie met die tolk of die navorser te bespreek.

Gile (1995:37) wys daarop dat, omdat die tolk tegelyk sender en ontvanger van die boodskap is, sy meer as die ander gespreksdeelnemers in staat is om oor kwaliteit te oordeel. Vanweë die las op kognitiewe prosesse is hierdie vermoë egter onderhewig aan beperkinge. Tog beskik tolke in hierdie konteks, anders as wat dikwels in konferensiekonteks die geval is, dikwels oor vakkennis. Dit gee ook daartoe aanleiding dat hulle 'n persepsie oor kwaliteit kan vorm.

In die onderhawige navorsing het die tolke hulle ten doel gestel om elke eenheid van betekenis met presisie te tolk en om konsepte so duidelik moontlik oor te dra. By groep A het die professionele gedrag van die tolk verder geblyk uit haar lewendige praatstyl, ten spyte van die tegniese inhoud en die feit dat die dosent se stem by tye monotoon was. Tydens navorsing aan die NWU (Verhoef 2008c:171) is bevind dat monotone brontekste selde lewendig getolk word. In Clausen se navorsing was dit ook die geval (2011:92). Clausen (2011:107) is egter van mening dat professionele gedrag juis inhou dat 'n opvoedkundige tolk haar praatstyl aanpas ten spyte van die feit dat sy soms moeg word en die inhoud eentonig kan raak, of dat die dosent se praatstyl monotoon is. Collados Ais (1998 in Verhoef 2008c:167) het getoon dat 'n lewendige aflewering met foute 'n groter persepsie van kwaliteit by luisteraars wek as 'n foutlose monotone weergawe. Die tolkweergawe moet as geheel, onafhanklik van die bronteks of die oorspronklike weergawe, 'n kwaliteitprodukt wees. Gile (1995:34) haal Graham (1983) aan wat daarop wys dat: "...the [interpretation] is a [speech] in its own right – it must stand up to scrutiny as a finished item". Uiteindelik sê Locker McKee (2008:30) oor kwaliteit: "Die enigste vraag is hoe effektief die kommunikasie in die konteks van die interaksie was." In die huidige konteks moet die vraag dus wees: Hoe effektief was die leerproses en die oordrag van kennis?

## 7.9 Bereiking van doelstellings van studie en hipotese

In die eerste hoofstuk is die doel van die studie uiteengesit met verwysing na die hipotese wat die studie rig. Die studiekonteks is bespreek met verwysing na die kritieke attribute wat vir studente en professionele geletterdheid gestel word. 'n Ondersoek na die veld van akademiese geletterdheidstudie het die belang van bevrydende geletterdheid as einddoel van onderrig en leer uitgewys. Legitieme deelname in die sentrum van die "community of practice", affek, vertroue en identifisering met die leergemeenskap is blootgelê as voorvereistes vir leer. Die funksies van tolke



en opvoedkundige tolke spesifiek is met verwysing na die teorie bespreek en daarmee in verband gebring. Met die proefneming is die ervaring van opvoedkundige tolking getoets en beskryf.

Uit die data kon ek as navorser die afleiding maak dat, in sekere kontekste en op sekere voorwaardes, die tolk, in samewerking met die ander rolspelers, die kommunikasie só kan aanpas dat dit die aandag van studente fokus en hulle meer aktief betrokke maak by die leerproses. Met verwysing na die hipotese van die studie het ek bevind dat studente die vakinhoud beter verstaan, dat hulle beter met die leerkonteks identifiseer en dat hulle, binne sowel as buite klaskamerkonteks, tyd in die leerproses bespaar. Al drie stellings van die hipotese is dus as waar bewys. Hieruit volg dat die unieke eienskappe van opvoedkundige tolking en die funksies van die opvoedkundige tolk onderrig en leer binne die studiekonteks bevorder.

## 7.10 Aanbeveling vir opvoedkundige tolking

Vir die optimale toepassing van opvoedkundige tolking binne die huidige konteks behoort dit aan sekere voorwaardes te voldoen:

- Tolke moet oor 'n hoë mate van taalvaardigheid in al twee onderrigtaale en verkieslik oor vakkennis beskik.
- Tolke moet oor tolkervaring beskik en 'n goeie begrip hê van klaskamerdiskoers en die leerkonteks.
- Professionaliteit behels dat tolke daarna sal strewe om 'n kwaliteit produk te lewer en dat hulle die belange van leer sal dien.
- Tolke en dosente moet oop, gemaklike saamwerkverhoudings handhaaf en deurgaans pragmatiese aspekte van die kommunikasie bespreek en verbeter.
- Tolke moet die vrymoedigheid hê om die kommunikasie binne te dring en 'n aktiewe rol daarin te speel, indien die vereistes van suksesvolle kommunikasie dit voorskryf.
- Tolke moet optimaal in pare tolk en 'n minder ervare tolk moet die hooftolk bystaan. Dit is egter nie 'n voorwaarde vir kwaliteit nie.
- Die fisiese posisionering van die tolk in die klaskamer moet in elke konteks onderhandel word.
- 'n Draagbare mikrofoon moet gebruik word tydens vraesessies om tolke in staat te stel om vrae en antwoorde volledig te tolk.
- Tolke moet as aktiewe deelnemers aan die kommunikasie en volwaardige kommunikasievennote gesien word. 'n Begrip van wat hulle doen moet in elke konteks gekweek word.



Wat die taalmodel in klasse betref, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

Tolking vind optimaal binne 'n eentalige konteks plaas. 'n Dosent moet daarom verkieslik in sy of haar eerste taal klasgee. Tolke kan die lesing dan in die ander taal tolk vir studente wat nie vaardig genoeg in die taal van die spreker is nie. Voorsiening kan sover doenlik vir alle taalgroepe binne so 'n model gemaak word.

Binne die taalkonteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid en die heersende taalmodel, kan die T-opsie in klasse behou word met opvoedkundige tolking as bykomende taalmodus vir studente wat onvoldoende akademiese taalvaardigheid in een van die onderrigtale het. Die aanbeveling sal wees dat dosente vir die toepassing van die T-opsie en die taalgebruikstoewysingsmodel 'n styl gebruik wat min vertaling en herhaling behels. Konsepte moet sover moontlik volledig in een taal verduidelik word en tale moet in hierdie sin "apart" gehou word. 'n Verdere opsie sou wees om klasse afwisselend in een taal aan te bied. Ooreenkomstig die bepalings van die Taalbeleid en -plan is so 'n toepassing steeds binne die voorskrifte vir die T-opsie.

## **7.11 Tekortkominge van die studie**

### **7.11.1 Tydsbeperking**

Die relatief kort tydsduur van die proefneming was moontlik 'n faktor wat tot nadeel van die studie was. Daar was aanvanklike onsekerheid oor en wantroue in die tolkdien. Response op sewentien vrae het die bewyse hiervan getoon. Onkunde het geblyk uit opmerkings soos: "Dit is té 'n groot aanpassing ... neem ek aan". Met longitudinale studies sou die geleidelike verandering in houding teenoor opvoedkundige tolking meer effektief waargeneem kon word asook hoe dit as verskynsel ontwikkel. Verhoef (2008c:170) wys daarop dat studente mettertyd eienaarskap neem van tolking in klasse en die tolk as 'n normale deel van die klas beskou. Saunders et al. (2007:148) haal Adams en Schwaneveldt (1991) aan wat daarop wys dat 'n navorser meer beheer oor veranderlikes in navorsing kan uitoefen as mense of gebeure oor 'n tydperk dopgehou word. 'n Kort proefneming in 'n opvoedkundige konteks verander aan die normale ervaring van studente.

In die huidige navorsing was daar studente wat bloot met die tolking eksperimenteer het. Met verloop van tyd sal 'n kerngroep vermoedelik vaste gebruikers van die diens word. Uit verhoogde vertroue tussen die gespreksgenote en verhoudings wat mettertyd gebou word, kan die mate waartoe tolke meedoen aan die konstruksie van die kommunikasie moontlik meer sigbaar word.

Die beperkte tyd vir administratiewe kwessies het die navorser en die assistente onder groot druk geplaas. Data wat oor 'n langer tydperk versamel word en meer uitgebreide fokusgroepbesprekings sal besliste voordele vir navorsing inhou.

### 7.11.2 Persoonlike vooroordele

Pöchhacker (2004a:61) haal Chesterman en Arrojo se siening aan dat data nie net bloot “daar is nie”. “They are ultimately taken by the analyst, with a particular idea and purpose in mind.” Mouton (2001:151) verwys hierna as die “navorser-effek” waar die navorser ooremosioneel en subjektief is, resultate manipuleer en haar eie belange dien. Daarom wys Pöchhacker (2004a:205) op die belangrikheid daarvan om jou eie posisie te deurdink met betrekking tot jou professie, die navorsingsparadigma wat jy gebruik en selfs dinge soos jou onderliggende model of teorie van tolking en opvoeding. Cenková (in Gile et al. 2001:80) stel dit egter realisties soos volg: “...it is not possible to eradicate from a student's thesis all signs of his/her subjective feelings in empirical work.”

Weens my persoonlike voorkeure vir 'n sekere teoretiese model van tolking en my betrokkenheid in die Fakulteit Regsgeleerdheid kan ek nie objektief staan teenoor die onderwerp van my studie nie. Die navorsing is ook gedoen te midde van die voortslepende taaldebate en konstante rapportering in die media van taalkwessies aan die US. Ek staan sekerlik nie neutraal hierteenoor nie. Dit was daarom deurlopend vir my belangrik om objektiwiteit in die navorsingsontwerp in te bou. Inherent aan deelnemende aksienavorsing is die feit dat die navorser nie die navorsing beheer nie. Die data uit die proefneming verteenwoordig die stemme van al die deelnemers. Deur 'n kwantitatiewe komponent kon ek afstand van die data en 'n onverwonge beeld van die werklikhede in die situasie kry. Deur waarneming van en gesprekvoering met die partye is hierdie bevindinge kwalitatief gestaaf.

### 7.12 Veralgemeenbaarheid van die resultate

Die feit dat slegs twee modules vir die proefneming gebruik is en die twee groepe wat van die tolkdien gebruik gemaak het, klein was, beperk die mate waartoe die resultate veralgemeen en na ander kontekste oorgedra kan word. Die konteks van die navorsing is uniek onder andere vanweë die inherente rol wat taal in die vakgebied speel asook weens die heersende taalopsie. Dit sou dus riskant wees om die resultate na ander omgewings binne die US te veralgemeen.

Wat die veralgemening van die resultate uit groep A na die res van die Fakulteit betref, is die situasie anders. Hoewel die module wat geïdentifiseer is sekerlik nie verteenwoordigend van die

res van die Fakulteit is nie, is dit tog om verskeie redes 'n betekenisvolle steekproef. Die groep is 'n senior voorgraadse groep, die vak is een van die hoofvakke in die derde jaar en dra die maksimum krediete (32) en die klas is een van die grootste klasse in die Fakulteit. Prakties is dit baie moeilik om in die huidige konteks 'n steekproef te identifiseer wat verteenwoordigend van die hele Fakulteit is onder andere vanweë die verskillende programme, verskillende jaargroepe, die voor- en nagraadse groep en studente van binne en buite die Fakulteit.<sup>98</sup>

Die doel van die navorsing was ook nie om 'n teorie te skep wat in alle kontekste geld nie, maar om 'n verskynsel in 'n spesifieke omgewing te ondersoek. Die doel en fokus van die navorsing was verder om uit die resultate afleidings te maak wat die hipotese van die studie bewys. Die vraag wat gevra moet word, is eerder waarom die bevinding in ander kontekste sal verskil. Die bevindinge van die onderhawige studie sluit verder aan by die bevindinge in Clausen (2011) se studie en die tolkloodsprojek (2012).

Saunders et al. (2007:227) wys daarop dat die kwaliteit van die afleidings wat uit die resultate gemaak word, die mate bepaal waartoe bevindinge veralgemeen kan word. Deur triangulering is die resultate in die huidige studie wetenskaplik begrond. Die beduidende statistiese korrelasies is verder bewys van die kwaliteit van die afleidings. Die feit dat kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente aanvullend tot mekaar gebruik is en verskillende kontekste betrek is, staaf die bevindings verder. Die resultate van hierdie studie sluit in baie opsigte aan by teoretiese beginsels van gemeenskapstolking en gebaretaaltolking, maar ook spesifiek by opvoedkundige tolking soos aan die NWU gedoen. Hierdie navorsing dien dus as aanvulling tot ander navorsing ten gunste van 'n breër teoretiese toepassing. Die omvang van die huidige studie is egter beperk en daar is verskeie aspekte wat buite die bestek daarvan val. Vervolgens sal aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word.

## 7.13 Aanbevelings vir verdere studie

Pöchhacker (2011) doen aan die hand dat die optimale navorsing in die konteks van opvoedkundige tolking die meet van kognitiewe resultate en prestasie behels. In die konteks van die huidige navorsing sou dit insiggewend wees om die prestasie van die tolkgebruikers na afloop van die proefneming te meet en te vergelyk met hulle prestasie voor die proefneming. Hierdie navorsing verg egter 'n gesofistikeerde metodologie en navorsingsontwerp.

---

<sup>98</sup> Sommige studente studeer vir regsgrade terwyl ander byvoorbeeld in die Ekonomiese Wetenskappe studeer en regsvakke daarvoor moet neem. Hulle is egter nie regstudente in dié sin dat hulle in die Fakulteit Regsgeleerdheid geregistreer is nie.

'n Verdere aspek wat baie lig sal werp op Tolkstudie is die mate waartoe Wadensjö se interaktiewe beskouing van tolking in 'n opvoedkundige konteks soos universiteitsklaskamers geld. Deur 'n teksanalitiese benadering kan navorsers tolkgemedieerde lesings bestudeer om te ondersoek tot watter mate tolke aktief aan die kommunikasie deelneem en dit help vorm.

Dit het uit die vraelyste na vore gekom dat studente individuele meertaligheid en taalverwerwing as 'n voordeel van die T-opsie sien. Daar is tans egter nie empiriese bewyse daarvoor dat opvoedkundige tolking 'n struikelblok vir meertaligheid kan wees óf dat die T-opsie meertaligheid bevorder nie. Verdere studies oor meertaligheid en die effek van opvoedkundige tolking op die verskillende taalmodelle kan uitsluitsel in dié verband gee.

Na aanleiding van bewyse wat aan die NWU gevind is dat opvoedkundige tolking tot taalverwerwing in die tweede taal lei, kan kundiges uit verskillende dissiplines saamwerk om 'n navorsingsmodel te ontwikkel waarmee hierdie bewering empiries ondersoek kan word.

Hierdie studie is gebed binne 'n breër navorsingsinisiatief in opvoedkundige tolking aan die US. Opvolgstudies in ander fakulteite en modules kan die bevindinge van hierdie studie in ander kontekste toets en resultate vergelyk. Sodoende kan navorsers 'n meer volledige beeld van opvoedkundige tolking aan die US kry.

## 7.14 Slot

Die navorser het in die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die US 'n omgewing aangetref wat gekenmerk word deur die sosiale en politieke ongelykhede eie aan die akademiese omgewing binne Suid-Afrika. Verskille in status en mag het die asimmetrie wat in leerkontekste bestaan, onderstreep. Wat egter spesifiek die huidige navorsing gevorm het, was die verskille in die akademiese taalvaardighede van die studente. Hierdie vaardighede lê verspreid oor 'n kontinuum en wissel van studente wat akademies vaardig is in al twee onderrigtale tot studente wat een van die onderrigtale glad nie verstaan nie. Enkele studente verstaan só min van die taal in klaskamers dat hulle voel dat hulle nie by klasbywoning baat nie.

Wat die heersende taalspesifikasie betref, is wydverspreide negatiwiteit aangetref. Hoewel 'n groot persentasie studente 'n positiewe ervaring het, word hulle gefrustreer deur die herhaling en die uitwerking wat dit op tydsbesteding en die leerervaring het. Hulle erken die belangrikheid van meertaligheid in die leerkonteks en vir professionele geletterdheid. Studente wat probleme met taal ervaar, verkies egter moedertaalonderrig. In die algemeen was daar duidelike tekens van 'n toutreksituasie vir meer van jou eie taal. Wat die kommunikasie in die algemeen betref, was daar

heelwat bewyse van oneffektiewe oordrag, 'n gebrek aan interaksie, lae begrip en lae deelname. Leer bly op die oppervlak. Daar is 'n gebrek aan diepte-verduideliking en kognitiewe verdieping. Dit word meegebring deur herhaling en voortdurende probleme met die taal in klaskamers.

Dit was duidelik dat sommige studente hulle as gevolg van hierdie konteks op die periferie van die akademiese leergemeenskap bevind. Dit was ooglopend dat studente in die “binnekring” wil tuishoort. Hulle wil graag, ten spyte van 'n gebrekkige kennis van Afrikaans, aan die US studeer. Hulle wil graag aan dié spesifieke Fakulteit studeer en suksesvol wees in hulle studies. Hulle wil genoegsame begrip hê om 'n bydrae te maak. Hulle wil interaktief by die leergemeenskap betrokke wees en as vennote vertrou word. Hulle wil deel hê aan die diskoers en dit met vrymoedigheid gebruik. Volle toeganklikheid en lidmaatskap word egter deur aspekte van taal belemmer of selfs verhoed.<sup>99</sup>

Die regs wetenskap is by uitstek 'n veld wat gekenmerk word deur wat Street (2003:78) 'n “geletterdheidspraktyk” noem, naamlik 'n konteks waar die manier van skryf as 'n sosiale praktyk of konstruk beskou kan word. Dit geld ook die gebruik van gesproke regstaal. Boughey (2000:285) wys daarop dat konsepte van skryf uit konsepte van leer vloei. Daarom behels skryfprobleme dikwels 'n gebrek aan die kontekstualisering van inligting of die onvermoë om stellings in logiese opeenvolging te maak, met ander woorde sonder die nodige skakels. Gee (1990) in Jacobs (2005:478) wys op die belangrikheid daarvan om sorgvuldig te verduidelik en om vakinhoud met begrip te analiseer en te ontleed. Die belangrikheid hiervan is ooglopend beskou teen die essensiële attribute waarmee regstudente uit die Fakulteit Regsgeleerdheid van die US moet graduateer (sien 1.6).

Toeganklikheid tot die leerkonteks behels meer as toelating tot die Universiteit of die Fakulteit. Cummins (2006:62) wys daarop dat passiewe aanvaarding binne die kern nie genoeg vir affek is nie. Deelname aan “die binnekring” is 'n vereiste. Studente se deelname kan ontwikkel van legitieme perifere deelname tot legitieme sentrale deelname, waar hulle die leerkonteks kan help vorm. So word die einddoel van akademiese geletterdheid bereik, naamlik kritiese geletterdheid en *deep understanding*. Dit stel studente in staat om 'n eie mening (sien Boughey in 2.3.7.2) te vorm en diskoerse uit te daag en te help vorm.

Tolking fasiliteer moedertaalonderrig. Dit veroorsaak kongruensie tussen die identiteite van studente en die leeromgewing wat vertroue en affek by studente verhoog. Weens die vertaalrol wat tolke speel, plaas hulle nuwe inligting in konteks. Alles word vertaal, ook organisatoriese en paralinguistiese aspekte. Studente voel dan deel van die klas. Uit die huidige navorsing was dit duidelik dat tolking leer vir 'n groepie studente ontsluit het. Vir die res van die groep was dit tot 'n

<sup>99</sup> Vergelyk die bespreking in paragraaf 2.3.4.

wisselende mate suksesvol of bruikbaar. Vir die groep wat dit nie gebruik het nie, was dit nie steurend of in enige opsig negatief nie. Hulle was verlig dat hulle kollegas se taalprobleme nou hanteer is en die leerproses kon voortgaan.

Ten spyte van die waarde van die T-opsie as taalspesifikasie word verskille in taalvaardighede nie voldoende daardeur in ag geneem nie. Die ontwikkelende taalvaardighede van studente word nie voldoende in die leerproses gerugsteun nie. Taalmodelle word nie voldoende tussen kontekste aangepas nie. Die belangrikheid van kontekste en die mate waartoe die vereistes van effektiewe leer tussen kontekste verskil, staan sentraal in die teorie oor akademiese geletterdheid. Kontekste verskil nie slegs op die vlak van fakulteite en departemente nie, maar ook van kommunikatiewe situasie tot kommunikatiewe situasie. Konteks hang af van die unieke opstelling van die deelnemers aan die gesprek.

Aan die US word 'n multidissiplinêre benadering vir die verwerwing van akademiese geletterdheid voorgeskryf. Kundiges uit verskillende dissiplines en kontekste moet in 'n span saamwerk om onderrig optimaal effektief te maak. In die huidige konteks is bewyse gevind daarvan dat dosente hulle vertaalfunksie as spanningsvol beleef. Dit kompliseer onderrig. Die huidige studie probeer aantoon dat tolke in hul hoedanighede as taalspesialiste die las van dosente kan verlig en in konsultasie met dosente die gehalte van klaskamerkommunikasie kan verhoog om uiteindelik onderrig en leer meer effektief te maak.

Die model waarbinne tolking gebruik moet word en óf dit gebruik moet word, hang af van die behoeftes en taalvaardighede van die studente. Die mees gepaste taalmodel moet vir elke konteks uitgewerk word. Uiteindelik gaan dit oor die beste belange van die studente; nie van sommige nie, maar van almal.

Ten slotte wil ek as navorser die hoop uitspreek dat die bevindinge van hierdie studie daartoe sal lei dat besluitnemers en dosente aan die US aktief en doelgerig stappe sal neem om in klasse voorsiening te maak vir die verskillende taalbehoefte van studente. Dit is verder my hoop dat opvoedkundige tolking hierbinne volledig as modus van onderrig aan die US beslag sal kry. Uiteindelik moet Cazden (2001:76) se kernvoorwaarde vir "leer" deurgaans in tersiêre klaskamers geld: "to communicate, to understand and to be understood."

# Bronnelys

## Bronnelys

- Afriforum Jeug. 2011. *Die bevordering van moedertaalonderrig en meertaligheid in Suid-Afrika. Voorlegging aan die minister van hoër onderwys en opleiding Dr. Blade Nzimande*. Pretoria, Suid-Afrika.
- Alexander, N. 2005. Aspects of translation for the intellectualisation of African languages. Voordrag gelewer by die XVII Wêreldkongres van die Internasionale Federasie van Vertalers, Tampere, Finland, Augustus 4–7.
- Alexieva, B. 1997. A typology of interpreter-mediated events, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). *The interpreting studies reader*. 2002. Londen en New York: Routledge. 218–233.
- Anderson, R.B.W. 1976. Perspectives on the role of interpreter, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). *The interpreting studies reader*. 2002. Londen en New York: Routledge. 209–217.
- Angelelli, C.V. 2000. Interpretation as a communicative event: A look through Hymes' lenses. *Meta: Translators' Journal*, 45(4):580–592.
- Angelelli, C.V. 2004a. *Medical interpreting and cross-cultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelelli, C.V. 2004b. *Revisiting the interpreter's role*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Angelelli, C.V. 2006. Minding the gaps: New directions in interpreting studies. *Translation and Interpreting Studies*, 1(1):41–67.
- Angelelli, C.V. 2008. The role of the interpreter in the healthcare setting, in C. Valero-Garcés & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 147–163.
- Babbie, E.R. 1995. *The practice of social research*. 7de uitgawe. Belmont: Wadsworth.
- Baker, M., Olohan, M. & Pérez, C.M. (reds.). 2010. *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome.
- Beaton-Thome, M. 2010. Negotiating identities in the European parliament: The role of simultaneous interpreting, in M. Baker, M. Olohan, & C.M. Pérez (reds.). *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome. 117–138.



- Berg, B.L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. 7de uitgawe. Kaapstad: Allyn & Bacon.
- Blaauw, J. 2008a. Sourcing and maintaining a pool of suitably skilled interpreters for educational interpreting at a tertiary institution. *Southern African linguistics and applied language studies*, 26(3):301–313.
- Blaauw, J. 2008b. Towards a model for the training of educational interpreters, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 32–46.
- Blignault, I., Stephanou, M. & Barrett, C. 2007. Achieving quality in health care interpreting: Insights from interpreters, in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 221–234.
- Bothma, R. & Verhoef, M. 2008. Assessing the role of the interpreter in facilitating classroom communication, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 32–46.
- Boughey, C. 2000. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(3):279–290.
- Boughey, C. 2002. Naming students' problems: An analysis of language-related discourses at a South African university. *Teaching in Higher Education*, 7(3):295–307.
- Carr, S.E., Roberts, R., Dufour, A. & Steyn, D. 1995. *The critical link: Interpreters in the community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cazden, C.B. 2001. *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. 2de uitgawe. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clausen, M. 2011. Die potensiaal van tolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US): Die Departement Maatskaplike Werk as gevallestudie. MA-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Cohen D., & Crabtree, B. 2006. Qualitative research guidelines project. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.qualres.org/HomeStru-3628.html>. [2012, 16 Junie ].
- Cokely, D. 2005. Shifting positionality: A critical examination of the turning point in the relationship of interpreters and the deaf community, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 3–28.
- Collier, V.P. & Thomas, W. 2004. The astounding effectiveness of dual language education for all. *Journal of research and practice*, 2(1):1–20.



- Collins, K. 1998. *Participatory research: A primer*. [s.l.]: Prentice Hall.
- Colomer, S.E. 2010. Dual role interpreters: Spanish teachers in new Latino communities. *Hispania*, 93(3):490–503.
- Combrink, A. L. 2002. Mediating intercultural communication: The cultural filter and the act of translation/ interpreting. *Alternation*, 9(1):7–25.
- Cummins, J. 1991. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *Aila Review*, 8:75–89.
- Cummins, J. 2001. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for children? *Sprogforum* [Elektronies], 19:15–20 Beskikbaar: <http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf>. [2011, 13 September].
- Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy, in O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torrez-Guzman (reds.). *Imagining multilingual schools: Language in education and globalization*. [Elektronies]. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Beskikbaar: <http://site.ebrary.com/lib/stellenbosch/doc?id=10132114&ppg=61>. [2011, 6 Mei].
- Davis, J.E. 2005. Code choices and consequences: Implications for educational interpreting, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 112–141.
- Dean, R.K. & Pollard, R.Q. 2005. Consumers and service effectiveness in interpreting work: A practice profession perspective, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 259–282.
- De Klerk, V. 1995. The discourse of postgraduate seminars. *Linguistics and education*, 7(3):157–174.
- De Kok, E. & Blaauw, J. 2008. Are longer interpreting turns than the norm possible within an educational interpreting environment?, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 82–98.
- Departement van Onderwys. 2002. *Taalbeleid vir hoër onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- De Stadler, L.G. 2010. Tolking as onderdeel van die taalbeplanningsmodel van die Universiteit van Stellenbosch. 'n Institusionele beplanningsraamwerk binne die navorsingsprogram: Taalontwikkeling en taalbemagtiging. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- De Varennes, F. 2010. Die internasionale konteks met betrekking tot onderrigtaalmodusse en taalregte, in FW De Klerk Stigting. *'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak*. Panorama: FW De Klerk Stigting. 22–35.

- Dickinson, J. & Turner, G.H. 2008. Sign language interpreters and role conflict in the workplace, in C. Valero-Garcés & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 231–242.
- Du Plessis, T. 2008. Educational interpreting at the University of the Free State: A language policy analysis, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 16–31.
- Elghezouani, A. 2004. Professionalisation of interpreters: The case of mental health care, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 193–204.
- FW De Klerk Stigting. 2010. *'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak*. Panorama: FW De Klerk Stigting.
- Feinauer, I. 2005. Language practitioners and standards, in M. Boers, SAVI, *Regte in die praktyk*. Pretoria: Content solutions, 162–164.
- Feinauer, I. & Lesch, H. M. 2011 Health workers: idealistic expectations versus interpreters' competence. *Perspectives: Studies in translatology*, 1–16.  
[Elektronies]. Beskikbaar:  
<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2011.634013> [2012, 12 September].
- Gambier, Y., Gile, D., & Taylor, C. (reds.) 1997. *Conference interpreting: Current trends in research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Garcia, O. 2009. Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *Tesol Quarterly*, 43(2):322–326.  
[Elektronies]. Beskikbaar:  
<http://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/emergentbilingualsand-tesol-whats-in-a-name.pdf>. [2011, 16 Maart].
- Garcia, O., Flores, N. & Chu, H. 2011. Extending bilingualism in U.S. secondary education: New variations. *International Multilingual Research Journal*, 5(1):1–18.
- Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torrez-Guzman, M.E. (reds.). [s.a.] *Imagining multilingual schools: Language in education and globalization*. [Elektronies]. Clevedon: Multilingual Matters Limited. Beskikbaar: <http://site.ebrary.com/lib/stellenbosch/doc?id=10132114&ppg=61>. [2011, 6 Mei].
- Gee, J.P. 1990. Ideology in discourses, critical perspectives on literacy and education. *Social linguistics and literacies* [Elektronies], 142–145. Beskikbaar:  
<http://curricublog.files.wordpress.com/2009/01/gee-discourses-1990.pdf>. [2012, 13 September].
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Gile, D. [s.a.] Interpreter training resources. [Elektronies]. Beskikbaar:  
<http://interpreters.free.fr/simultaneous/copingtacticsgile.htm>. [2012, 12 Junie].
- Gile, D., Van Dam, H., Dubslaff, F., Martinsen, B. & Scholdager, A. (reds.). 2001. *Getting started in interpreting research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grbić, N. 2008. Constructing interpreting quality. *Interpreting*, 10(2):232– 257.
- Hale, S. 2008. Controversies over the role of the court interpreter, in C. Valero-Garcés & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 99–121.
- Hale, S., Ozolins, U & Stern, L. (reds.). 2007. *The critical link 5. Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Harrington, F.J. 2001. The rise, fall and re-invention of the communicator: Re-defining roles and responsibilities in educational interpreting, in F.J. Harrington & G. Turner 2000. *Interpreting interpreting: Studies and reflections on sign language interpreting*. Coleford/Gloucestershire: Douglas McLean.
- Harrington, F.J. & Turner, G. 2000. *Interpreting interpreting: Studies and reflections on sign language interpreting*. Coleford/Gloucestershire: Douglas McLean.
- Hébert, L. 2004. Interpreting for Canadian students at the University of Havana: Some ethical and pedagogical considerations. [Intyds]. Beskikbaar:  
[http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Lyse\\_Hebert-Paper\\_Havana\\_Dec1\\_2004.pdf](http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Lyse_Hebert-Paper_Havana_Dec1_2004.pdf). [2011, 15 Augustus].
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. 2009. *Rethinking literacies across the curriculum*. Londen/New York: Routledge.
- Jacobs, C. 2005. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*, 10(4): 457–487.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7):14–26.
- Kahane, E. 2000. Thoughts on the quality of interpretation [Intyds]. Beskikbaar:  
<http://aiic.net/page/197>. [2011, 15 Mei].
- Kamwangamalu, N.M. 2005. Mother tongues and language planning in Africa. *Tesol Quarterly*, 39(4):734–737.

- Kasetsart, J. 2011. Reflections on action research roles, networks and implications in English language teaching. *Soc Sci*, 32:148–157.
- Kent, S.J. 2004. “Why bother?” Institutionalization, interpreter decisions and power relations, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 193–204.
- Kent, S.J. 2007. A discourse of danger and loss: Interpreters on interpreting for the European Parliament, in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 55–70.
- Krämer, A. 2006. Defining the elusive – Interpreting quality research and its pragmatic relevance. MA-verhandeling. Keulen: Fachhochschule Köln.
- Küçük, M. & Çepni, S. 2005. Implementation of an action research course program for science teachers: A case for Turkey. *The qualitative report*, 10(2):190–207.
- Kurz, I. 1993. Conference interpretation expectations of different user groups, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). *The interpreting studies reader*. 2002. Londen en New York: Routledge, 312–325.
- Lambert, S. & Moser-Mecer, B. (reds.). 1994. *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2):157–173.
- Leibowitz, B. 2005. Learning in an additional language in a multilingual society: A South African case study on university-level writing. *Tesol Quarterly*, 39(4):661–677.
- Leibowitz, B. 2008. Communities isn’t just about trees and shops: Students from two South-African universities engage in dialogue about “community” and “community work”. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18:253–267.
- Leinonen, S. 2004. Professional stocks of international knowledge in the interpreter’s profession, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 193–204.
- Le Roux, M. 2007. Die rol van die opvoedkundige tolk in ’n tersiêre klaskamer. MA-verhandeling. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- Le Roux, P. 2010. Taalbeleid en onderrigtaalmodus aan die Universiteit van Stellenbosch, in FW De Klerk Stigting. *’n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak*. Panorama: FW De Klerk Stigting. 76–119.

- Locker McKee, R. 2008. Quality in interpreting: A survey of practitioner perspectives. *Sign language and interpreting*, 2(1):1–17.
- Mantero, M. 2002. Evaluating classroom communication: In support of emergent and authentic frameworks in second language assessment. *Practical assessment, research and evaluation* [Elektronies], 8(8):1–6. Beskikbaar: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=8>. [2011, 8 Maart].
- Marais, H.C. 2008. Vergelyking van twee taalondersoeke onderneem vir die Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Marschark, M., Peterson, R. & Winston, E.A. (reds.). 2005. *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Sewagen, R. 2005. Educational interpreting: Access and outcomes, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 57–83.
- Mason, I. (red.). 2001. *Triadic exchanges: Studies in dialogue interpreting*. Manchester: St Jerome.
- Mason, I. 2009. Role, positioning and discourse in face to face interpreting, in R. de P. Rico (red.). *Interpreting and translating in public service settings*. Manchester: St Jerome.
- Mikkelson, H. 1999. Interpreting is interpreting – or is it? [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.acebo.com/papers/INTERP1.HTM> [2011, September 12].
- Monacelli, C. 2009. *Self preservation in simultaneous interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Napier, J. 2005. Linguistic features and strategies of interpreting: From research to education practice, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 84–111.
- Napier, J., Spencer, D. & Sabolcec, J. 2007. A shared responsibility in the administration of justice: A pilot study of signed language interpretation access for deaf jurors, in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 99–118.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. (reds.). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 2005. 5de uitgawe. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

- Olivier, H. 2008. Process, product and performance: Differences between conference interpreters and educational interpreters, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 99–113.
- Ortega Herráez, J.M., Abril Martí, M.I. & Martin, A. 2007. Community interpreting in Spain: A comparative study of interpreters' self perception of role in different settings, in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 149–170.
- Ozolins, U. & Hale, S. 2007. Introduction, in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–12.
- Paneth, E. 1957. An investigation into conference interpreting, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). *The interpreting studies reader*. 2002. Londen en New York: Routledge. 30–41.
- Partridge, M. 2008. Influences on the interpreter's performance in the classroom, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 67–81.
- Perez, I.A. & Wilson, C.W.L. 2004. Interpreter-mediated police interviews: Working as a professional team, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 193–204.
- Pienaar, M. 2006. Simultaneous interpreting as an aid in parallel-medium tertiary education. *Stellenbosch papers in linguistics plus*, 33:27–41.
- Pienaar, M. 2007. Four languages, one classroom: Reasonably practicable? *Southern African linguistics and applied language studies*, 25(3):401–418.
- Pöchhacker, F. 2001. Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 46(2):410–425.
- Pöchhacker, F. 2004a. *Introducing interpreting studies*. Londen en New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2004b. Part 1. Critical linking up, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 11–26.
- Pöchhacker, F. 2005. *Quality research revisited* [Intyds]. Beskikbaar: [www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2477/1/09.pdf](http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2477/1/09.pdf). [2012, 2 April].
- Pöchhacker, F. 2008. Interpreting as mediation, in C. Valero-Garcés & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 9–26.



- Pöchhacker, F. 2009. Conference interpreting: Surveying the profession. *Translation and interpreting studies*, 4(2):172–186.
- Pöchhacker, F. 2010. The role of research in interpreter education. *Translation and interpreting*, 2(1):1–10.
- Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (reds.). 2002. *The interpreting studies reader*. Londen en New York: Routledge.
- Pöllabauer, S. 2004. Interpreting in asylum hearings: Issues of saving face, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 39–52.
- Pym, A., Shlesinger, M. & Jettmarová, Z. (reds.). 2003. *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Raad vir Hoër Onderwys. 2010. Die LLB kurrikulum navorsingsprojek-verslag. Pretoria: Raad vir Hoër Onderwys.
- Reason, P. 1998. Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in cultures, organizations and societies*, 4:147–167.
- Reithofer, K. 2010. English as lingua franca vs. interpreting: battleground or peaceful co-existence? *Target*, 10(1):69–93.
- Republiek van Suid-Afrika. 2012. *Use of official languages act, no 12 of 2012*. [Wet op die gebruik van amptelike tale, nr. 12 van 2012]. Pretoria: Staatsdrukker.
- Riccardi, A. 2005. On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 50(2):753–767.
- Rohleder, P., Swartz, L., Carolissen, R., Bozalek, V. & Leibowitz, B. 2007. “Communities isn’t just about trees and shops”: Students from two South African universities engage in dialogue about “community” and “community work”. *Journal of community and applied social psychology*, 18:253–267.
- Roy, C. 1993. The problem with definitions, descriptions and the role metaphors of interpreters, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). 2002. *The interpreting studies reader*. Londen en New York: Routledge. 344–353.
- Roy, C. 2000. *Interpreting as a discourse process*. Oxford: Oxford University Press.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2007. *Research methods for business students*. 4de uitgawe. Edinburg: Prentice Hall.

- Schlemmer, L. 2008. Voorgraadse studente op die Universiteit van Stellenbosch en die Taalbeleid. 'n Strategiese meningsopname vir die Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Sergio, F.S. 2003. Norms and quality in media interpreting: The case of formula one press-conferences. *The interpreter's newsletter*, 12:135–172.
- Setton, R. & Liangliang, A.G. 2009. Attitudes to role, status and professional identity in interpreters and translators with Chinese in Shanghai and Tapei. *Translation and interpreting studies*, 4(2):210–238.
- Street, B.V. 2003. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2):77–91.
- Street, B.V. 2006. *Understanding and defining literacy: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006*. Parys: UNESCO.
- Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut. *Working conditions for professional interpreters*. [Intyds].  
Beskikbaar:  
[http://translators.prg.za/sati\\_cms/downloads/dynamics/working\\_with\\_interpreters afrikaans.pdf](http://translators.prg.za/sati_cms/downloads/dynamics/working_with_interpreters_afrikaans.pdf).  
[2012, 3 September].
- Swanwick, R. & Marschark, M. 2010. Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & education international*, 12(4):217–235.
- Swabey, L. & Mickelson, P.G. 2008. Role definition: A perspective on forty years of professionalism in sign language interpreting, in C. Valero-Garcés, & A. Martin (reds.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 51–80.
- Tebble, H. 2007. What can interpreters learn from discourse studies? in S. Hale, U. Ozolins & L. Stern (reds.). *The critical link 5: Quality in interpreting – a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 201–220.
- The national registers of communication professionals working with deaf and deafblind people (NRCPD). 2010. *Code of conduct for communication professionals*. [Elektronies]. Beskikbaar: [http://www.nrcpd.org.uk/documents/professionals\\_standards/NRCPD\\_Code%20of%20Conduct\\_April2012.pdf](http://www.nrcpd.org.uk/documents/professionals_standards/NRCPD_Code%20of%20Conduct_April2012.pdf). [2012, 14 Februarie].
- Tipton, R. 2010. On trust: Relationships of trust in interpreter-mediated social work encounters, in M. Baker, M. Olohan & C. M. Pérez (reds.). *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome. 188–208.
- Turner, G.H. & Brown, R.K. 2000. Interaction and the role of the interpreter in court, in F.J. Harrington, & G.H. Turner. *Interpreting interpreting: Studies and reflections on sign language interpreting*. Coleford/Gloucestershire: Douglas McLean. 152–167.



- Turner, G.H. 2004. Professionalisation of interpreting *with the community*: Refining the model, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 181–192.
- Turner, G.H. 2005. Toward real interpreting, in M. Marschark, R. Peterson & E.A. Winston (reds.). *Sign language interpreting and interpreter education*. New York: Oxford University Press. 29–56.
- UNESCO. 1953. The use of vernacular in education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>. [2011, 16 Augustus].
- UNESCO. 2010. *Reaching the marginalized. Education for all (EFA) global monitoring report 2010*. Parys: UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. Hamburg: UNESCO.
- Universiteit Stellenbosch. 2007. Leer- en Onderrigbeleid. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2008. Navorsingsprogram: Taalbemagtiging en taalontwikkeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2009. Fakulteit Regsgeleerdheid: Taalplan van die Fakulteit Regsgeleerdheid soos gewysig 2009. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2010a. Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig September 2010. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2010b. Taalplan van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig September 2010. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2011. Feiteboek 2011. Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2012a. *Fakulteit Regsgeleerdheid: Jaarboek*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch. 2012b. Navorsingsprojek: Die implementering van opvoedkundige tolking aan die Universiteit Stellenbosch. Stellenbosch: Taalsentrum, Universiteit Stellenbosch.
- Valero-Garcés, C. 2010. The difficult task of gathering information on PSI&T. *Babel*, 56(3):199–218.

- Valero-Garcés, C. & Martin, A. (reds.). 2008. *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Van der Walt, C. 2006. University students' attitudes towards and experiences of bilingual classrooms. *Current issues in language planning*, 7(2&3):359–376.
- Van der Westhuizen, G. 2011. Leergesprekke in universiteitsklaskamers: 'n Herwaardering. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.oulitnet.co.za/newlitnet/images/akademies/gees.gif>. [2012, 17 Mei].
- Van Rooy, B. 2005. The feasibility of simultaneous interpreting in university classrooms. *Southern African linguistics and applied language studies*, 23:(1):81–90.
- Van Schalkwyk, S. 2010. When the teacher becomes the student: The acquisition of academic literacy revisited. *Acta Academica Supplementum*, 1:201–222.
- Verhoef, M. 2008a. Assessing interpreting quality of specialist versus non-subject specialist educational interpreters at the North-West University, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 114–134.
- Verhoef, M. 2008b. Benchmarking the quality management of educational interpreting services rendered at the North-West University, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 47–66.
- Verhoef, M. 2008c. Accounting for paralanguage and non-verbal communication in the educational interpreting service rendered at the North-West University, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 160–178.
- Verhoef, M. 2010. Taalbeleid en onderrigtaalmodus aan die Noordwes-universiteit, in FW De Klerk Stigting. *'n Studie oor Afrikaans op universiteitsvlak*. Panorama: FW De Klerk Stigting. 168–182.
- Verhoef, M. & Blaauw, J. 2009. Towards comprehending spoken-language educational interpreting as rendered at a South African university, in J. Inggs & L. Meintjies (reds.). *Translation studies in Africa*. Londen en New York: Continuum. 204–222.
- Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). 2008a. *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik.
- Verhoef, M. & Du Plessis, T. 2008b. Educational interpreting – a means to bridge the policy gap in pursuit of a multilingual education system in South Africa, in M. Verhoef & T. du Plessis (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Pretoria: Van Schaik. 1–17.
- Vidal Claramonte, M.C.A. 2005. Re-presenting the “Real”. *The Translator*, 11(2):259–275.

- Wadensjö, C. 1993. The double role of a dialogue interpreter, in F. Pöchhacker & M. Shlesinger (reds.). *The interpreting studies reader*. 2002. Londen en New York: Routledge. 354–371.
- Wadensjö, C. 1995. Dialogue interpreting and the distribution of responsibility. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14:111–129.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. Londen en New York: Longman.
- Wadensjö, C. 2004. Foreword: Interpreting professions, professionalisation, and professionalism, in C. Wadensjö, B.E. Dimitrova & A. Nilsson (reds.). *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1–10.
- Wadensjö, C. 2010. Expanded and minimal answers to yes/no questions in interpreter-mediated trials, in M. Baker, M. Olohan & C.M. Pérez (reds.). *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*. Manchester: St Jerome. 9–26.
- Wadensjö, C., Dimitrova, B.E. & Nilsson, A. (reds.) 2004. *The critical link 4*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Warschauer, M., Grant, D., Del Real, G. & Rousseau, M. 2004. Promoting academic literacy with technology: Successful laptop programs in K–12 schools. *System*, 32:525–537.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2):225–246.
- Yagi, S.M. 2000. Studying style in simultaneous interpretation. *Meta*, XLV(3):520–540.
- Yifeng, S. 2007. Multi-cultural context. Interpretation and translation adrift. *Babel*, 53(3):241–259.
- Zhigang, M. & Xudong, W. 2008. Interpreting performance under different task-planning conditions. *Babel*, 54(3):201–233.
- Zwischenberger, C. 2009. Conference interpreters and their self-representation: A worldwide web survey. *Translation and Interpreting Studies*, 4(2):239–253.
- Zwischenberger, C., Pöchhacker, F. & Kurz, I. Quality and role: the professionals' view. [Intyds]. Beskikbaar: <http://aiic.net/page/3044>. [2012, 13 Februarie].

## E-pos

- Blaauw, J. (johan.blaauw@nwu.ac.za). 2012. Etiese kodes vir tolking, E-pos aan C.Brewis, Augustus. Beskikbaar E-pos: carmen.brewis@gmail.com.

- Boers, M. (office@translators.org.za). 2012. Etiese kodes vir tolking, E-pos aan C. Brewis, 12 Februarie. Beskikbaar E-pos: carmen.brewis@gmail.com.
- Gile, D. (daniel.gile@yahoo.com). 2011. Educational Interpreting, E-pos aan I. Cilliers, 10 April. Beskikbaar E-pos: isa@iafrica.com.
- Green, K. (karen@kginterpreter.co.uk). 2012. Kontak per webblad, E-pos aan C. Brewis, 23 Februarie. Beskikbaar E-pos: Carmen.brewis@gmail.com.
- Pöchhacker, F. (franz.poechhacker@univie.ac.at). 2011a. Educational interpreting, E-pos aan I. Cilliers, 21 Maart. Beskikbaar E-pos: isa@iafrica.com.
- Pöchhacker, F. (franz.poechhacker@univie.ac.at). 2011b. Educational Interpreting, E-pos aan C. Brewis, 21 Maart. Beskikbaar E-pos: carmen.brewis@gmail.com.

## Onderhoude

- Blaauw, J. 2012. Persoonlike onderhoud. 21 Februarie, Fakulteit Ingenieurswese: Universiteit Stellenbosch.
- De Stadler, L.G. 2010. Persoonlike onderhoud. 8 Desember, Taalsentrum, Universiteit Stellenbosch.
- De Stadler, L.G. 2012. Persoonlike onderhoud. 21 Augustus, Taalsentrum, Universiteit Stellenbosch.
- Wiss, K. 2012. Persoonlike onderhoud. 7 Februarie, Fakulteit Regsgeleerdheid, Universiteit Stellenbosch.

## Addendum A: E-pos deur F. Pöchhacker aan I. Cilliers

Dear Prof. Cilliers,

No presumption at all; on the contrary, your setting is among the most fascinating (for me) in the current interpreting landscape, and the issue of quality is obviously central - and could be investigated under all but ideal circumstances.

This, in a nutshell, is already a response to your questions, but I'll take them up again (\*\*) in detail:

- other ground-breaking 2011 articles or research regarding quality assessment?

\*\* As it happens, we have concluded a project in which we investigated the effectiveness of simultaneous interpreting (of a lecture on marketing addressed to business college students) by measuring comprehension. The design of the study was rather intricate, but it was obviously based on recent work in the field of SL interpreting that you are well aware of (Marschark et al., Napier et al.). We are quite happy with the results and have been triangulating assessment questions (rating of quality perception) with comprehension scores, all from the audience point of view. The most recent and informative presentation of this work was a few weeks ago, at the Second Conference on Interpreting Quality in Almunécar, Spain, and is currently being written up for the proceedings. The paper should be available by the end of the month.

- opinion on educational interpreting at a tertiary institution in general, and specifically regarding quality assessment?

\*\* In my opinion, this is an extraordinary development in which South Africa leads the (spoken-language interpreting) world. Of course there are problems, and "equivalent effect" as a key quality principle may be at the heart of them. But I think that this initiative is well worth pursuing.

From a research point of view, it opens vast possibilities for studying the crucial question of interpreting quality, that is, do SI listeners understand the lecture as well as those listening to the teacher directly?

- approach to this research; social science research, continuous research?

\*\* Though I have focused on the cognitive science approach to measuring effectiveness (by measuring the cognitive end-result), such studies (which could be regarded as natural experiments) must certainly be complemented by 'softer' approaches to take account of issues such as identity, inclusion, participation, etc. in the classroom setting.

- obstacles and pitfalls?

\*\* Aside from errors and weaknesses in research design (for cognitive studies), there is probably a need to continuously question overall policy decisions and attitudes. But in this regard,

the debate about mainstreaming for Deaf students in Higher Education can serve as an inspiration and possibly supply many of the answers.

So much for an initial response.  
With best wishes for your project  
Franz Pöchhacker

--



# Taalplan van die Universiteit Stellenbosch

2002 US Taalplan met inkorporering van US Raadsbesluite van  
16 November 2007  
12 Desember 2008  
30 November 2009  
14 Junie 2010  
13 September 2010

## 1. Inleiding

Die Taalplan is die operasionalisering van die Taalbeleid in verskillende taalgebruikskontekste aan die Universiteit en moet die volgende ideaal van die Taalbeleid help verseker: dat 'n gunstige leer-en onderrigomgewing geskep word waarbinne die bevordering van Afrikaans as akademiese taal en die ontwikkeling van meertaligheid as 'n bate die nodige aandag kan kry.

In die plan word daar aandag bestee aan

- Afrikaans en Engels in leer- en onderrigkontekste
- die implementering van die Taalbeleid binne onderrig-en-leerkontekste
- die bevordering van Afrikaans as akademiese taal binne 'n meertalige konteks
- die implementering van die Taalbeleid in die administratiewe en bestuurskonteks
- die bestuurstrukture verantwoordelik vir die Taalbeleid en -plan
- die rol van die Taalsentrum.
- die vestiging van 'n effektiewe taaldiensomgewing

## 2. Afrikaans en Engels in leer- en onderrigkontekste

Die voorgraadse onderrigtaal van die Universiteit is by verstek Afrikaans.<sup>1</sup> Dit is die eerste bepaling van die Taalbeleid. Met hierdie bepaling word die Universiteit se verbintenis tot die voortgesette gebruik en volgehoue ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal bevestig. Verder word daar in die besondere taalspesifikasies (kyk 3.3) sowel voor- as nagraads vir Afrikaans voorsiening gemaak. Met die gebruik van

---

<sup>1</sup> Dit beteken dat die A-taalspesifikasie van die Taalplan vir alle voorgraadse modules geld. Dié opsie hoef dus nie goedgekeur te word nie. Besondere taalspesifikasie-opsies (kyk Afdeling 3.3) kan slegs op grond van deeglike motivering geselekteer word.

Afrikaans in al hierdie leer- en onderrigkontekste wil die Universiteit alle studente en dosente bemagtig, beide dié wat Afrikaans en dié wat Engels as huistaal en/of voorkeurtaal aanwend.

In die uitoefening van die Universiteit se kennisfunksie word ook Engels in leer en onderrig gebruik en word die aansienlike akademiese potensiaal van Engels ontgin.

Ten opsigte van die gebruik van taal, besonderlik Afrikaans, hoef daar tussen voor- en nagraadse leer en onderrig geen diskontinuiteit te wees nie. Nietemin, oorwegings soos die volgende beïnvloed die vryer taalspesifikasie van nagraadse leer en onderrig:

- die teenwoordigheid in honneurs- en gedoseerde M-programme van dosente en studente wat Afrikaans swak beheers of glad nie magtig is nie;
- die verskerpte voorbereiding van honneurs- en M-studente om sowel mondeling as skriftelik aan die internasionale diskussie in die besondere vak deel te neem;
- die mate van modulêre leer en onderrig wat in die nagraadse programme gebruik word; en
- professionele behoeftes en vereistes.

### **3. Taalspesifikasies vir modules**

#### **3.1 'n Hiërargie van spesifikasies**

Die vier taalspesifikasies word hiërargies georden (A = Afrikaans, E = Engels, T = Tweetalig, A&E = Afrikaans en Engels in afsonderlike strome, soms ook parallelmedium genoem):

- a. Die A-taalspesifikasie is die spesifikasie wat by verstek vir alle voorgraadse modules geld.
- b. Die A&E-taalspesifikasie (parallel-mediumonderrig) as 'n lewensvatbare opsie wat, waar dit akademies haalbaar en verantwoordbaar, en bekostigbaar is, aangemoedig word. Die A&E-taalspesifikasie kan, soos die A-spesifikasie, sonder motivering benut word.
- c. Daarnaas is daar twee besondere taalspesifikasie-opsies wat op grond van motivering gekies kan word. Hierdie opsies het ook 'n voorkeurorde: die T-taalspesifikasie, gevolg deur die E-taalspesifikasie

Taalspesifikasies word op modulevlak gedoen, sowel voor- as nagraads. Modules met die A-taalspesifikasie word A-modules genoem, modules met die T-taalspesifikasie word T-modules genoem, modules met die E-taalspesifikasie word E-modules genoem, en modules met die A&E-taalspesifikasie word A&E-modules genoem.

#### **3.2 Die taalspesifikasies wat sonder motivering benut kan word**

##### **3.2.1 Die A-taalspesifikasie**

Die A-taalspesifikasie is by verstek die keuse vir voorgraadse modules.



Dit beteken dat, tensy anders bepaal word, die A-taalspesifikasie van die Taalplan outomaties vir alle voorgraadse modules geld. In voorgraadse modules word daar slegs na oorweging van deeglike motivering van hierdie verstekposisie afgewyk.

### 3.2.1.1 Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke is in Afrikaans en/of Engels
- (b) Die beskikbaarstelling van onderrigleermateriaal (handboeke uitgesluit) in Afrikaans en Engels, soos bekostigbaar.
- (c) Klasnotas opgestel deur die dosent is
  - (i) volledig in Afrikaans, of
  - (ii) waar moontlik, volledig in Afrikaans en volledig/gedeeltelik (bv. kernklasnotas) ook in Engels.

Die oordeelkundige gebruik van klasnotas wat in albei tale aan studente voorsien word, het ten doel om hulle bemeestering van veral die vaktaal waarin hulle 'n laer taalvaardigheid het in die hand te werk, met toepaslike ondersteuning deur dosente, mentors en tutors in departemente, en kundiges in akademiese taalvaardigheidsontwikkeling in die Taalsentrum.

- (d) Ander verpligte leeswerk (bv. vaktydskrifartikels, boeke) is in Afrikaans en/of Engels.
- (e) Moduleraamwerke en studiegidse opgestel deur die dosent is in Afrikaans en word, waar moontlik, in sowel Afrikaans as Engels aan studente voorsien wat Engels as hulle voorkeurtal vir studie het.
- (f) Transparante en dataprojeksie-inhoude wat dosente in lesings, seminaarklasse, tutoriale en praktika gebruik, is in Afrikaans en/of Engels.
- (g) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika is Afrikaans, maar sleutel terme en konsepte kan ook kortliks in Engels toegelig word. Studente wat vrae in Engels stel, kan deur die dosent in Engels beantwoord word. Gaslesings kan per geleentheid deur buitelandse en/of Suid-Afrikaanse dosente met 'n onvoldoende akademiese taalvaardigheid in Afrikaans, in Engels gelewer word.
- (h) Toets- en eksamenvraestelle is volledig in Afrikaans en volledig in Engels op dieselfde vraestel.
- (i) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika is volledig in Afrikaans en volledig in Engels in dieselfde opdragstuk.
- (j) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamenvraestelle en werkopdragte deur studente is in Afrikaans of Engels.
- (k) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in Afrikaans of Engels.

### 3.2.2 Die A&E-taalspesifikasie

Die A&E-taalspesifikasie hou in dat afsonderlike 'strome' in onderskeidelik Afrikaans en Engels aangebied word. Dit word aanvaar as 'n lewensvatbare opsie wat, waar dit akademies haalbaar en verantwoordbaar, en bekostigbaar is, aangemoedig word. Die A&E-taalspesifikasie kan, soos die A-spesifikasie, sonder motivering benut word.

Die A&E-taalspesifikasie word normaalweg as keuse oorweeg waar dit vir die volle duur van 'n vak of program ingevoer kan word.

#### 3.2.2.1 Kenmerke

Raadpleeg die kenmerke van die A- en die E-taalspesifikasies.

### 3.3 Besondere taalspesifikasies

Die besondere taalspesifikasies word ooreenkomstig bepaalde riglyne gebruik.

#### 3.3.1 Die T-taalspesifikasie

Die T-taalspesifikasie hou in dat Engels meer uitgebreid gebruik word in bepaalde leer- en onderrigkontekste waar die teikengroep studente oor 'n toepaslike vlak van taalvaardigheid in Afrikaans en Engels beskik.

Hierdie vlak van taalvaardigheid word vasgestel in toegangstoetse. Waar nodig, sal studente toepaslike hulp ontvang.

Die gebruik van Afrikaans in die leer- en onderrigkontekste wat hieronder beskryf word, is dieselfde as in die A-module en is minstens 50%, maar kan hoër wees.

Die T-taalspesifikasie kan verskillende variasies oplewer, soos geïllustreer kan word met die volgende twee voorbeelde:

Voorbeeld 1: Die nie-assesseringsmateriaal (klasnotas, moduleraamwerke, studie-gidse, ens.) word **deurgaans** volledig in Afrikaans en Engels voorsien. In hierdie geval kan die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in klasse by benadering in die verhouding 50:50 Afrikaans en Engels wees.

Voorbeeld 2: Die nie-assesseringsmateriaal word **afwisselend** slegs in Afrikaans of Engels voorsien, en die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in klasse is afwisselend Afrikaans of Engels.

Die T-taalspesifikasie word veral aangewend om studente met Engels as huistaal of voorkeurtaal stelselmatige blootstelling te gee aan die Afrikaanse vaktaal sodat hulle op tweedejaarsvlak optimaal doeltreffend kan studeer in modules met 'n A-taalspesifikasie.

##### 3.3.1.1 Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke is in Afrikaans en/of Engels.
- (b) Die beskikbaarstelling van onderrigleermateriaal (handboeke uitgesluit) in Afrikaans en Engels, soos bekostigbaar.
- (c) Klasnotas opgestel deur die dosent is
  - (i) volledig in Afrikaans en volledig in Engels, of
  - (ii) afwisselend in Afrikaans en Engels.
- (d) Ander verpligte leeswerk (bv. vaktydskrifartikels, boeke) is in Afrikaans en/of Engels.
- (e) Moduleraamwerke en studiegidse is
  - (i) volledig in Afrikaans en volledig in Engels, of
  - (ii) afwisselend in Afrikaans en Engels ooreenkomstig die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in die betrokke klasse.
- (f) Transparante en dataprojeksie-inhoude wat dosente in lesings, seminare, tutoriale en praktika gebruik, is in Afrikaans of Engels.
- (g) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika van 'n module is
  - (i) in dieselfde klas Afrikaans en Engels, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is, of
  - (ii) afwisselend Afrikaans en Engels in verskillende klasse van 'n module of program, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is.

- (h) Toets- en eksamen vraestelle is volledig in Afrikaans en volledig in Engels op dieselfde vraestel.
- (i) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika is
  - (i) volledig in Afrikaans en volledig in Engels in dieselfde opdragstuk, of
  - (ii) afwisselend in Afrikaans of Engels in ooreenstemming met die taal van die nie-assesseringsmateriaal (klasnotas, moduleraamwerke, studiegidses ens.), waar die gemiddelde gebruik van Afrikaans minstens 50% is.
- (j) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamen vraestelle en werkopdragte is in Afrikaans of Engels volgens studente se voorkeur akademiese taal.
- (k) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in die T-taalspesifikasie Afrikaans of Engels volgens hulle voorkeur akademiese taal.

### 3.3.1.2 Riglyne

Die T-taalspesifikasie word in die volgende omstandighede as opsie oorweeg:

- T1 Die studente-inskrywings in die eerste jaar maak op grond van oorwegings rakende taalvoorkeur meer as een klasgroep moontlik. Die T-module word in hierdie geval gekombineer met die verstek (bv. T en A).
- T2 Die program, of modules in die program, is uniek en word dus by geen ander Suid-Afrikaanse universiteit aangebied nie.
- T3 Die program is in 'n professionele rigting wat skaars is in Suid-Afrika, en die studente in die teikenmark het voldoende taalvaardigheid in Afrikaans en Engels om effektief in 'n T-module te studeer.
- T4 Professionele of beroepsliggame stel besondere vereistes vir professionele registrasie ten opsigte van die ontwikkeling van taalvaardigheid en meertaligheid vir die kurrikulum in bepaalde studierigtings.
- T5 Meertaligheid is noodsaaklik om doeltreffend te funksioneer in die praktykverpligtinge wat vir 'n program vereis word.
- T6 Klasse word aangebied deur buitelandse dosente of deur Suid-Afrikaanse dosente wat nog nie oor 'n voldoende akademiese aanbiedingsvaardigheid in Afrikaans beskik nie.
- T7 Die teikenmark van studente is in 'n modulêre program<sup>2</sup> of 'n program wat met behulp van satelliettegnologie aangebied word, en hierdie studente het voldoende akademiese taalvaardigheid om doeltreffend in 'n T-module te studeer.
- T8 Die T-taalspesifikasie word deur streeksamewerking genoodsaak.
- T9 Die T-taalspesifikasie is die toepaslike keuse om *spesifieke* strategiese doelwitte te bereik ooreenkomstig die Strategiese Raamwerk van die Universiteit.

---

<sup>2</sup> In 'n modulêre program is studente nie reg deur die jaar residensieel/op die kampus nie, maar woon vir korter periodes deur die jaar lesings op die kampus by.

**Belangrike opmerking:**

Studente wat 'n A-module of T-module volg, benodig in die algemeen 'n akademiese taalvaardigheid in sowel Afrikaans as Engels vir effektiewe studie op voorgraadse vlak. In nagraadse studie word 'n hoër vlak van akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en/of Engels vereis.

**3.3.2 Die E-taalspesifikasie**

Die E-taalspesifikasie is met hoë uitsondering 'n keuse vir modules op voorgraadse vlak, maar is meer algemeen 'n keuse op nagraadse vlak. Dit kan oorweeg word as taalspesifikasie volgens die riglyne hier onder aangedui.

**3.3.2.1 Kenmerke**

- (a) Voorgeskrewe handboeke is in Engels.
- (b) Die beskikbaarstelling van onderrigleermateriaal (handboeke uitgesluit) in Afrikaans en Engels, soos bekostigbaar.
- (c) Klasnotas opgestel deur die dosent is volledig in Engels, of waar moontlik, volledig in Engels en volledig/gedeeltelik (bv. kernnotas) ook in Afrikaans.
- (d) Ander verpligte leeswerk (bv. vakydskrifartikels, boeke) is in Engels en/of in Afrikaans.
- (e) Moduleraamwerke en studiegids opgestel deur die dosent is in Engels en word, waar moontlik, in Engels sowel as Afrikaans aan studente voorsien wat Afrikaans as voorkeurtaal vir studie het.
- (f) Transparante en dataprojeksie-inhoude wat dosente in lesings, seminaarklasse, tutoriale en praktika gebruik, is in Engels.
- (g) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika, is Engels, maar sleutel terme en konsepte kan ook kortliks in Afrikaans toegelig word. Studente wat vrae in Afrikaans stel, word deur die dosent in Afrikaans beantwoord. In die geval van buitelandse dosente is Afrikaans nie verpligtend nie.
- (h) Toets- en eksamen vraestelle is volledig in Engels en volledig in Afrikaans op dieselfde vraestel.
- (i) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika is volledig in Engels en volledig in Afrikaans op dieselfde opdragstuk.
- (j) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamen vraestelle en werkopdragte deur studente is in Engels of Afrikaans.
- (k) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in Engels of Afrikaans.

**3.3.2.2 Riglyne**

Die E-taalspesifikasie word in die volgende omstandighede vir modules in programme as opsie oorweeg:

- E1 Die (voorgraadse en nagraadse) programme is uniek in Suid-Afrika. Hulle kan dus by geen ander Suid-Afrikaanse universiteit gevolg word nie en kan om besondere redes nie as 'n T-module aangebied word nie.

- E2 Die teikenmark van studente is in 'n modulêre program of 'n program wat met behulp van satellietegnologie aangebied word, en die meerderheid van die studente beskik nie oor (akademiese) taalvaardigheid in Afrikaans nie.
- E3 Daar is modules wat ten volle aangebied word deur buitelandse dosente of deur dosente wat akademiese Afrikaans aan die bemeester is om in Afrikaans klas te gee.
- E4 Die E-taalspesifikasie word deur streeksamewerking genoodsaak.
- E5 Die E-taalspesifikasie is die toepaslike keuse om *spesifieke* strategiese doelwitte te bereik ooreenkomstig die Strategiese Raamwerk van die Universiteit.

### **3.4 Ondersteuning met akademiese taalvaardigheid**

Ondersteuning met die bemeestering van akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en Engels word voorsien na gelang van die taalspesifikasie. Hierdie ondersteuning neem die behoeftes van studente in ag, soos onder andere bepaal in akademiese geletterdheidstoetse wat deel vorm van die toegangstoetsbattery wat deur alle voornemende nuweling-eerstejaarstudente geskryf word. Die hulp word verskaf sowel in departemente deur dosente-assistente, tutors en mentors as by wyse van intensiewe taalvaardigheidskursusse en ander vorme van ondersteuning wat deur die Taalsentrum aangebied word (kyk Afdeling 9).

## **4. Afrikaans as akademiese taal**

In die volgehoue gebruik en voortgesette ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal, gaan dit oor terreine soos die onderstaande.

### **4.1 Voorgraadse leer en onderrig**

Die Universiteit steun voorgraadse leer en onderrig in Afrikaans sterk deur daarvan uit te gaan dat Afrikaans by verstek die voorgraadse leer- en onderrigtaal is. Op hierdie wyse word verseker dat handboeke en studiemateriaal deel word van kennisskepping in Afrikaans. Die koste van kleiner opslae kan verminder word deur op groter skaal van die web en druk op aanvraag gebruik te maak.

### **4.2 Nagraadse leer, onderrig en navorsing**

Afrikaans word aan die Universiteit wyd gebruik in die hele navorsingsproses, van leer en onderrig binne klasverband, tot individuele gesprekke tussen dosente en studente. Heelwat meer klem behoort egter gelê te word op tesisse en proefskrifte in Afrikaans.

### **4.3 Navorsingspublikasies**

Die aantal navorsingspublikasies in Afrikaans, onder andere artikels in geakkrediteerde tydskrifte, het die afgelope dekade skerp gedaal. Hierdie tendens kan verhelp word deur interne publikasies (soos die Annalereeks en huisvaktydskrifte) te steun of op die been te bring en hulle aan te moedig om bydraes ook in Afrikaans te publiseer.

#### 4.4 Openbare voorlesings

Afgesien van intreeredes en die Stellenboschforum word betreklik min openbare akademiese voorlesings in Afrikaans aangebied. Die verbintenis tot Afrikaans as akademiese taal impliseer dat heelwat meer dergelike voorlesings in Afrikaans aangebied moet word om die openbare profiel van Afrikaans as akademiese taal te verhoog.

#### 4.5 Populêre wetenskap

Die Universiteit het al 'n groot bydrae tot die populêre wetenskap in Afrikaans gelewer. Dit is nou nodig dat die Universiteit die volle potensiaal van hierdie belangrike wetenskaplike kommunikasie- en bemagtigingsmiddel beter vir Afrikaans help ontgin.

#### 4.6 Terminografie

Vir die wetenskap in Afrikaans is die skep en publiseer van terminologie noodsaaklik en het dit die ondersteuning ook van die Universiteit nodig.

### 5. Die taalplan vir administrasie en bestuur

#### 5.1 Uitgangspunte

Hierdie deel van die Taalplan gaan oor skriftelike en mondelinge kommunikasie **buite** die leer-, onderrig- en navorsingsaktiwiteite van die Universiteit.

- (a) Die institusionele taal van die Universiteit is by verstek Afrikaans<sup>3</sup>.

Dit beteken dat alle amptelike dokumente, in welke medium ook al, minstens in Afrikaans beskikbaar is. Dit beteken verder dat Afrikaans normaalweg die taal van amptelike geleenthede soos amptelike vergaderings, seremoniële geleenthede, intreeredes, en dergelike is. Die gees van die Universiteit se Taalbeleid en -plan bepaal egter ook dat die voorkeure van nie-Afrikaanstaliges begryp en gerespekteer moet word. "By verstek" beteken binne hierdie konteks dus ook "maar nie uitsluitlik nie".

- (b) Belangrike beleids- en besprekingsdokumente word waar nodig en waar doenlik ook in Engels beskikbaar gestel.

---

<sup>3</sup> Die Raad het binne hierdie konteks die volgende kodusil tot die Taalbeleid goedgekeur: "Die Universiteit Stellenbosch respekteer die taalbeleid en/of die taalvoorkeure van haar vennote. Dit beteken dat die amptelike kommunikasie en dokumentasie met hierdie vennote (dit sluit amptelike vergaderings in) normaalweg in die voorkeurtaal van die vennoot gevoer sal word, of dat die nodige dienste (bv vertaal- en tolkdienste) in werking gestel sal word wat taalvoorkeur in ag neem. Waar die Universiteit nie die kapasiteit het om aan 'n voorkeurtaal uitvoering te gee nie, sal Engels die voertaal wees."

- (c) Dokumente oor diensvoorwaardes is beskikbaar in Afrikaans, Engels, en Xhosa volgens behoefte van personeel.
- (d) Skriftelike kommunikasie in departemente en afdelings (agendas, inligtingstukke) verskyn in Afrikaans.
- (e) Binne omgewings wat deurlopend met die publiek en studente kommunikeer, verseker die Universiteit dat daar genoegsame personeellede is wat gemaklik ook in Engels en in Xhosa kan kommunikeer.
- (f) Om uitvoering te gee aan (a) tot (e) moet gepaste en voldoende vertaal-, redigeer- en (waar doenlik) tolkdienste beskikbaar gestel word.

## **5.2 Kommunikasie met studente**

### **5.2.1 Skriftelike kommunikasie**

- (a) Die taal van werwing is Afrikaans en Engels, en in sekere gevalle Xhosa.
- (b) Amptelike dokumentasie aan studente vanaf die Universiteitsadministrasie is in Afrikaans of Engels na gelang van die voorkeurtaal.

### **5.2.2 Mondelinge kommunikasie**

Navrae en versoeke van studente word, waar doenlik, in die taal van die navraag of versoek hanteer.

## **5.3 Kommunikasie met die publiek**

- (a) Beide skriftelike en mondelinge kommunikasie word, waar doenlik, gevoer in die voorkeurtaal van die kliënt.
- (b) Die bewoording van mondelinge en skriftelike kommunikasie wat ten doel het om die Universiteit se regsposisie te beskerm of van regs aanspreeklikheid te vrywaar, geskied in Afrikaans, Engels en Xhosa.

## **5.4 Interne kommunikasie**

Afrikaans is by verstek die interne kommunikasietaal van die Universiteit.

### **5.4.1 Skriftelike kommunikasie**

- (a) Beleidsdokumente vir personeel word stelselmatig in Engels vertaal of voorsien van 'n Engelse bestuursopsomming.
- (b) Dokumente oor diensvoorwaardes is beskikbaar in Afrikaans, Engels, en Xhosa, volgens behoefte van personeel.
- (c) Riglyne word neergelê vir vergaderings van die Raad, die Senaat, fakulteite, departemente, afdelings en ander institusionele eenhede oor die beskikbaarstelling van dokumentasie in Engels.
- (d) Die Raad, die Senaat, fakulteite, departemente, afdelings en ander institusionele eenhede aan die Universiteit lê riglyne neer oor taalgebruik in dokumente wat ter kennisgewing en vir konsultasiedoeleindes versprei word.

### **5.4.2 Mondelinge kommunikasie**

- (a) Navrae en versoeke van personeel word, waar moontlik, in die taal van die navraag of versoek hanteer.
- (b) Die taal van kommunikasie in vergaderings is by verstek Afrikaans. Individue het die vryheid om ook Engels te gebruik.



## 5.5 Taalbeleid en korporatiewe beeld

Die korporatiewe beeld van die Universiteit weerspieël die letter en die gees van die Taalbeleid. Die Afdeling Kommunikasie en Skakeling bepaal in oorleg met die Bestuur welke maatreëls getref moet word in hierdie verband.

### Twee voorbeelde:

**Die Universiteit se webwerf:** Die formulering van inligting op die webwerf word gedoen ooreenkomstig die letter en die gees van die Universiteit se Taalbeleid en -plan. Alle aanbiedinge op die webwerf moet daarom in Afrikaans en Engels wees, met Afrikaans as die taal van eerste ontmoeting. Waar doenlik moet opsommende webbladsye ook in Xhosa aangebied word.

**Seremoniële geleenthede:** Dit is, gegee die gees en die letter van die Taalbeleid en -plan, belangrik dat daar tydens 'n gradeplegtigheid, naas Afrikaans, ook van Engels en/of Xhosa gebruik gemaak word.

## 6. Taaldienste

Die suksesvolle implementering van die Taalbeleid en -plan is onderhewig aan die vestiging van uitgebreide taaldienste in die akademiese en administratiewe omgewings. Hierdie taaldienste sluit vertaal-, redigeer- en tolkdienste in.

Die Universiteit aanvaar die verantwoordelikheid om hierdie dienste in oorleg met die tersaaklike rolspelers te vestig.

## 7. Taalbeplanning in omgewings

Elke omgewing binne die Universiteit (fakulteite en steundiensomgewings) formuleer 'n taalimplementeringsplan vir die betrokke omgewing wat aandui op welke wyse die Taalplan van die Universiteit in die omgewing geïmplementeer sal word. Hierdie taalimplementeringsplanne vorm deel van die sakeplanne van omgewings en word aan die Bestuur voorgelê vir bespreking en goedkeuring. Monitering van die implementering sal geskied volgens normale bestuurstrukture en gehalteversekeringsmeganismes.

Verdere ondersoeke na en inbring van die innoverende gebruik van taaltegnologie om meertaligheid te bevorder, word aangemoedig.

## 8. Die Bestuur van die Taalplan

### 8.1 Finale verantwoordelikheid

Die finale verantwoordelikheid vir die uitvoering van die Taalbeleid berus by die Raad. Die Bestuur sal een maal per jaar ten opsigte van die implementering van die Taalbeleid en Taalplan aan die Senaat en die Raad verslag doen.



## 8.2 Prosedures vir die keuse en wysiging van taalspesifikasies

Die besluitneming oor die keuses van taalspesifikasies word as deel van die jaarlikse proses van Jaarboekwysigings gehanteer, en volg die roete van die fakulteite se programkomitees, onderrigkomitees (ook soms bekend as akademiese aanbodkomitees), die fakulteitsrade, die Programadvieskomitee (PAK), die Akademiese Beplanningskomitee (ABK), die Uitvoerende Komitee (Senaat), Senaat, en die Raad.

- (a) Die programkomitee vir elke akademiese program bestaande uit die verteenwoordigers van departemente wat aanbieders is van modules in die program bespreek die keuses van taalspesifikasies. Aangesien die A-taalspesifikasie by verstek geld en die A&E-taalspesifikasie sonder motivering benut kan word, bespreek die programkomitees in die fakulteite slegs die besondere motiverings wat deur departemente verstrekkend word vir die besondere taalspesifikasies.
- (b) Die taalspesifikasies aangedui vir die modules in 'n program hoef nie oor modules en jaarvlakke heen identies te wees nie.
- (c) Vorme waarop die taalspesifikasies van modules aangedui word, sal aan programkomitees voorsien word.
- (d) Die taalspesifikasiekeuses vir modules soos aangedui deur die programkomitees in fakulteite word vir goedkeuring voorgelê aan die onderrigkomitee in elke fakulteit. Hierdie komitee moet onder andere verseker dat die motiverings vir die besondere taalspesifikasies in ooreenstemming is met die riglyne in die US se Taalplan en met die spesifieke fakulteit se goedgekeurde taalimplementeringsplan.
- (e) Die fakulteitsonderrigkomitee (of soortgelyke liggaam) kan, in oorleg met die programkomitees, gemotiveerde wysigings aan die taalspesifikasies aanbeveel.
- (f) Die taalspesifikasies van modules in programme word binne die raamwerk van die US se Taalbeleid en -plan en die fakulteite se goedgekeurde taalimplementeringsplanne deur die fakulteite se onderrigkomitees aan die PAK voorgelê vir aanbeveling aan die ABK.
- (g) Die PAK oorweeg gedurende die eerste semester die aanbevelings vir die wysiging van modules se taalspesifikasies saam met al die ander Jaarboekwysigings en berei aanbevelings aan die ABK voor.
- (h) Die Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning (INB) bereken die implikasies van die wysigings wat die fakulteite en die PAK aanbeveel om seker te maak dat, indien al die wysigings goedgekeur sou word, die taalaanbod van die US as geheel steeds voldoen aan die vereiste wat die Raad (30 November 2009) gestel het dat 'n minimum van 60% Afrikaans-aanbod in die afsienbare toekoms gehandhaaf moet word.
- (i) Indien dit blyk dat die voorgestelde wysigings sal meebring dat die Raadsvereiste nie gehaal word nie, tree die Viserektor (Onderrig), soos nodig, met dekane in gesprek om aanpassings te versoek.
- (j) Die Viserektor (Onderrig) kan die Geïntegreerde Taalbeplannings- en Bestuursprojekspan raadpleeg vir advies.

- (k) Die ABK oorweeg die PAK se aanbevelings tesame met die Viserektor (Onderrig) se verslag, maak aanbevelings aan die Senaat, en deel die aanbevelings aan die fakulteite mee.
- (l) Alle Jaarboekwysigings, ingeslote wysigings aan die taalspesifikasies van modules, dien via die rapporte van die Fakulteitsrade by die Senaat (met aanduiding dat die ABK geraadpleeg is).
- (m) Die wysiging van taalspesifikasies van modules vir die US as geheel dien as 'n pakket via die ABK se aanbeveling by die Senaat.
- (n) Die Senaat beveel die wysigings aan die taalspesifikasies van modules aan vir goedkeuring deur die Raad.
- (o) Indien fakulteite veranderinge aan hulle taalimplementeringsplanne wil maak, moet dit jaarliks gedurende die tweede semester gedoen word (as deel van die voorbereiding van hulle sakeplanne vir die begrotingsproses) en vir goedkeuring aan die Bestuur voorgelê word wat een maal per jaar aan die Raad hieroor verslag doen.
- (p) Die goedgekeurde gewysigde taalspesifikasies vir modules word in die Jaarboek aangedui.
- (q) Die taalspesifikasies vir modules kan met elke siklus van programwysiging gedurende die eerste semester van 'n akademiese jaar gewysig word.

### **8.3 Bestuur van die taalbeleid vir steundienste**

Die bestuur van die taalbeleid vir die steundienste is 'n lynfunksie van die onderskeie steundienste hoofde, met inagneming van die bestuurstrukture waarbinne hierdie hoofde moet funksioneer. Die steundienste omgewing skep 'n eie struktuur (dit kan 'n eie taalkomitee wees) en hierdie liggaam maak, na oorleg met die steundienste hoofde en ander tersaaklike bestuurstrukture, aanbevelings oor steundienste taalbeleid aan die Bestuur.

### **8.4 Hersiening van die Taalbeleid en die Taalplan**

Die Taalbeleid en die Taalplan word elke drie jaar in deeglike oorweging geneem vir moontlike hersiening. Wysigings aan die Taalbeleid en Taalplan wat akademiese aangeleenthede betref, word via die Senaat na die Raad gevoer.

### **8.5 Hantering van klagtes**

Studenteklagtes oor die implementering van die Taalbeleid en -plan word via die Akademiese Belangeraad deur die dekan hanteer, of in die geval van steundienste deur die lynbestuurder hanteer.

## **9. Die rol van die Taalsentrum**

### **9.1 Die verantwoordelikheid van die Taalsentrum**

Die Taalsentrum aanvaar, kragtens sy reglement, die verantwoordelikheid vir die verskaffing en/of koördinering van die tersaaklike taalondersteuning wat vir die effektiewe uitvoering van die Taalbeleid en -plan vereis word.

Hierdie verantwoordelikheid word uitgevoer in oorleg met die betrokke taaldepartemente.

## 9.2 Dienste

Die dienste wat die Sentrum sal lewer, sluit o.a. in skryflaboratoriumdienste, taalverwerwingskursusse, die bevordering van akademiese geletterdheid en die uitbou van Afrikaans as akademiese taal. Die Sentrum beoog om so gou doenlik die volgende funksies in te faseer:

- (a) Deelname aan die bevordering van Afrikaans as akademiese taal
- (b) Die ontwikkeling van Afrikaanse en Engelse taalvaardighede van studente
- (c) Die ontwikkeling van Afrikaanse taalvaardighede van personeel wat nie Afrikaans as hulle huistaal het nie
- (d) Die ontwikkeling van taalvaardighede in Xhosa as een van die amptelike tale in die Wes-Kaap
- (e) Die ontwikkeling van Xhosa as ontluikende akademiese taal
- (f) Ondersteuning aan buitelandse studente wat betref taalvaardighede in Afrikaans, Engels en Xhosa
- (g) Ondersteuning aan personeel wat betref die vestiging van vakgeïntegreerde taalvaardigheidsontwikkeling, ingesluit ondersteuning aan dosent-assistente, tutors en mentors
- (h) Opleiding in professionele taalvaardighede
- (i) Navorsing op die gebied van taalvaardigheidsontwikkeling en dokumentontwerp
- (j) Taal- en teksvaardighede in die e-leeromgewing.

## 10. Slotperspektief

Die Taalplan is die instrument waarmee die letter en die gees van die Taalbeleid gerealiseer kan word. Die sukses van beide die Taalbeleid en -plan is afhanklik van die aanvaarding van eienaarskap deur die Universiteit in die geheel, en die bevestiging van die beginsel dat die Taalbeleid en -plan deurlopend aandag verdien en nooit gesien moet word as afgehandelde sake nie. Met hierdie twee beginsels as basis, bied die Taalbeleid en -plan inderdaad 'n besondere geleentheid aan die Universiteit om 'n gunstige leer- en onderrigomgewing te skep, Afrikaans as akademiese taal te bevorder, en meertaligheid as 'n bate uit te bou.

## Addendum C: E-pos deur D. Gile aan I. Cilliers

\* It would be foolish of me to consider myself an expert on the subject of educational interpreting and quality assessment of such interpreting, but I find this branch of interpreting very useful and even important, and as an outsider, I can only formulate a few preliminary ideas. Some will probably seem obvious to you, and others perhaps not so wise. I can only try to do my best.

1. If there is not much work on educational interpreting in tertiary institution besides what is done in SL interpreting, I think some basic research would be required to answer a number of fundamental questions, such as:

a How do instructors, students and interpreters see the role of educational interpreters? The setting is different from that of other settings such as conference interpreting, community interpreting, court interpreting or SL interpreting. Interpreters deal with students who are equal to others (other students) who do not use interpreting (they are not an ethnic minority in trouble or a community of handicapped people who have been oppressed by society for a long time), and they help them in a non-egalitarian interaction (between instructors and students).

b What are the specific features of instructor-student interaction at tertiary institutions which could have an impact on interpreting and what are the main problems in such direct interaction (before the linguistic divide even comes in)?

c. Related to that, what are the main communication problems that occur in the classroom which are not interpretation-neutral? In other words, what are communication problems which could be made more frequent or more serious when interpreters are present? This for instance could be associated with new terminology that is invented by instructors during a lecture or seminar, with diagrams which are only shown in one language, etc.

d. What kind of manpower is available for educational interpreting relative to the needs (a large volume of work, I believe) and in view of what they are paid. How many people, with what background, how available are they?

e. What is the attitude of instructors required to teach in a classroom where students need interpreting? How willing are they to make the necessary efforts?

In my view, some of these questions require an exploration of the literature of education science, where the matter must have been taken up. Other questions would require survey-type research, with both questionnaires and interviews, and still other questions would require social-anthropological field observation research with many case studies in different classes, different institutions, different languages etc.

I would be in favor of much bottom-up investigation as opposed to the adoption of existing theories, sociological, linguistic or otherwise, because existing research has shown high variability in role expectations, in interpreting performance and in actual assessment of interpreting output, so that gathering information from the field may be a more reliable way than adopting indicators and metrics from existing research on interpreting quality.

2. I would also do extensive data collection on the content of source speeches and their interpreted version, trying to identify errors and omissions and their possible causes, as well as their effect on the students' comprehension of the content being taught. Not only in terms of scholarly performance in tests, but also through direct comprehension and memory measurements, comparing students who listened to the instructor in the source language and those who listened to the instructor in the target language.

3. I would also try to do more holistic correlational analysis of scholarly achievements of students who listened to interpreting as opposed to students who listened to the instructor directly. While potential differences may be due to factors other than the quality of interpreting

(motivation, social and psychological factors...), the bottomline question to which the authorities may want to seek an answer first is "is educational interpreting efficient in the classroom setting"?

4. When more is known about the problems, perhaps some experimental research would be in order, experimenting with methods that could be designed to remedy some weaknesses (different types of preparation of the interpreter/of the instructor, perhaps different electronic tools producing some kind of translation of terms, changing a bit classroom routines if instructors are willing, etc.). A lot of creativity would come in to find good solutions. It could be very gratifying.

5. To me, there are two major pitfalls, both associated with potentially high inter-situation variability: one is to adopt unquestioningly any existing model from outside educational interpreting, and the other is to draw conclusions with a considerable amount of replications of empirical work on classroom situations and their outcomes.

That's it for the moment. I am not sure how useful that is, but I do wish you some luck and much satisfaction, as this is an exciting adventure.

Best wishes,  
Daniel Gile



## Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut

# ETIESE KODE VIR INDIVIDUELE LEDE

Alle lede van die Instituut onderneem:

- Om voortdurend te strew na die hoogste gehalte ten opsigte van noukeurigheid van weergawe, terminologiese juistheid, en taalkundige en stilistiese versorging
- Om volle verantwoordelikheid vir hulle vertaling te aanvaar en onopgeloste probleme onder hulle opdraggewers/werkgewers se aandag te bring
- Om geen opdrag wat bo hulle vermoë is (betreffende tydperk vir lewering of kennis van brontaal, doeltaal of onderwerp) te aanvaar nie, uitgesonderd met die medewete van hulle opdraggewers/werkgewers, en om hulle te hou by die ooreengekome tyd en wyse van lewering van hulle vertalings
- Om voortdurend te strew na selfverbetering ten einde die gehalte van hulle werk te verhoog
- Om hulle professionele kennis met ander lede te deel, maar 'n vertrouensverhouding teenoor hulle opdraggewers/werkgewers te handhaaf en alle inligting wat in die loop van hulle werk onder hulle aandag kom, as vertroulik te behandel
- Om geen opdrag wat na hulle mening vir onwettige of oneerlike oogmerke bedoel is of strydig met openbare belang is, te aanvaar nie
- Om hulle by onderhandeling oor vergoeding te laat lei deur die beginsel van billikheid, en in die besonder om hulle te weerhou van buitensporige tariewe
- Om alle regte van die outeur en die opdraggewer/werkgewer te eerbiedig, in die besonder kopiereg
- Om in hulle onderhandelings met hulle opdraggewers/ werkgewers en in die beoefening van die vertaalberoep voortdurend die hoogste etiese en morele standaarde te handhaaf
- Om mee te doen aan die aktiwiteite van die Instituut en om voortdurend so op te tree dat hulle gedrag en die gehalte van hulle werk die Instituut en die vertaalberoep ten goede strek

## Missiestelling van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut

In die gees van sy slagspreuk, PER INTERPRETES PONS CONDITUR, is die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut daartoe verbind om sy rol in 'n veranderende wêreld te speel deur te help brûe bou tussen mense en groepe en om 'n bewustheid van die behoefte aan doeltreffende kommunikasie in die gemeenskap te koester.

In nastrewing van hierdie doel poog die Instituut om:

- uitnemendheid in vertaling en verwante terreine te bevorder, asook helderheid van denke en uitdrukking
- hoë standaarde van professionalisme onder sy lede te verseker deur akkreditasie en die aanvaarding van 'n etiese kode
- ondersteuning te verleen aan sy lede in hulle beroepslewe en ook as lede van 'n multikulturele en dinamiese samelewing

## **Addendum E: Code of ethics**

### **1. Conduct**

Always to conduct myself in a professional manner.

### **2. Confidentiality**

To treat all assignment-related information as strictly confidential.

### **3. Impartiality**

To maintain professional detachment, impartiality and objectivity in my work.

### **4. Quality**

To strive to maintain the highest possible quality in my work.

### **5. Responsibility**

To accept responsibility for my work.

### **6. Obligations to fellow professionals and the profession**

To take part in professional activities and always to conduct myself in such a way as to be a credit to my occupation, and to respect and support my fellow professionals.

## Addendum F: SATI interpreting assessment grid for simultaneous interpreting

Interpreter:

PERFORMANCE	Mark	Comment
1. <b>ACCURACY AND COHERENCE OF MESSAGE</b> (sense conveyed fully, names, dates, figures, etc. transferred accurately, ability to deverbilise the message, i.e. not to interpret literally)		
2. <b>TL VOCABULARY AND REGISTER</b> (use of vocabulary, terminology and register appropriate to subject matter)		
3. <b>TL GRAMMAR, IDIOM AND PURITY</b> (correct use of tenses, concord and syntax, use of prepositions is of mother-tongue-speaker quality)		
4. <b>INTERPRETING TECHNIQUE</b> (fluency of delivery, e.g. little or no hesitation or backtracking; ability to vary <i>decalage</i> ("following distance" or ear-voice span); <b>voice quality</b> , e.g. voice and breath control, distance from microphone; <b>booth behaviour</b> , e.g. professional handling of documents and equipment, no irritating habits)		

Overall pass or fail?





# Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch

## Die kern van die beleid

**Die Universiteit is verbind tot die gebruik en volgehoue ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal in 'n meertalige konteks. Taal word aan die Universiteit gebruik op 'n wyse wat gerig is op die omgang met kennis in 'n diverse samelewing.**

## 1. Inleiding

Die kernfunksie van die Universiteit Stellenbosch is die omgang met kennis. Die kennisspektrum van die Universiteit is beperk vir sover 'n aantal fokusareas die kern daarvan vorm en uitgebreid in die sin dat dit beide oor 'n verskeidenheid akademiese dissiplines strek en sowel voor- en nagraadse leer en onderrig as navorsing behels.

Die Universiteit gaan daarvan uit dat die internasionale verband van wesenlike belang is vir die omgang met kennis. Terselfdertyd bevind die Universiteit hom in 'n plaaslike sosiokulturele verband, binne Suid-Afrika en besonderlik in die Wes-Kaapse streek. Die Universiteit wil die kennis wat onder andere binne internasionale verband geskep word, plaaslik aanwend met inagneming van die diversiteit van die regionale en die nasionale gemeenskap.

Een aspek van die diversiteit van ons samelewing is dat 'n verskeidenheid tale daarin funksioneer. Die verlening van amptelike status in die Grondwet aan elf verskillende tale kom daarop neer dat elkeen van hierdie tale as bate erken word wat aangewend word as middel om die land se menslike potensiaal te help ontwikkel. Ten einde die menslike potensiaal van die land na behore te ontsluit, moet hierdie belangrike persoonlike, professionele en sosiale bate op kollektiewe grondslag deur die Suid-Afrikaanse tersiêre onderwyssektor ontgin word.

Die Universiteit lewer teen hierdie agtergrond 'n bydrae tot die ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal, maar neem daarmee saam die multikulturele en meertalige

Suid-Afrikaanse werklikheid in ag deur, naas die besondere fokus op Afrikaans, ook rekening te hou met Engels en isiXhosa.

## 2. Beginselstandpunte

Die Taalbeleid van die Universiteit word uitgevoer met inagneming van die volgende belangrike beginselstandpunte:

1. Die Universiteit is 'n sentrum van uitnemendheid wat gerig is op die produksie van kennis deur navorsing, leer en onderrig.
2. Die Universiteit erken en respekteer die kernwaardes wat in die Suid-Afrikaanse Grondwet vervat word.
3. Die Universiteit hou rekening met strategiese nasionale beleid en beleidvormingsprosesse.
4. Die Taalbeleid neem die waardes en uitgangspunte wat in die Strategiese Raamwerk van die Universiteit beskryf word in ag.
5. Die Universiteit erken die besondere status van Afrikaans as 'n akademiese taal en aanvaar die verantwoordelikheid om Afrikaans as akademiese taal te bevorder.
6. Die Universiteit erken die status van Engels as belangrike plaaslike, maar ook as erkende internasionale akademiese taal.
7. Die Universiteit erken die status van isiXhosa as belangrike plaaslike, maar ook as ontluikende akademiese taal en wil, binne die perke van wat doenlik is, aktief meewerk aan die ontwikkeling daarvan.
8. Die Taalbeleid neem die diversiteitsdoelwitte van die Universiteit in ag.
9. Die Taalbeleid posisioneer die Universiteit om 'n besondere bydrae te lewer ter bevordering van meertaligheid as 'n bate.
10. Die Universiteit aanvaar die beginsel dat die sukses van die Taalbeleid direk afhanklik sal wees van die daargestelling van gepaste en voldoende taaldienste.

## 3. Die meertalige konteks

Die Universiteit se verbintenis tot Afrikaans as akademiese taal sluit nie uit dat verskillende tale aan die Universiteit in die omgang met kennis benut word nie: behalwe Afrikaans, Engels en isiXhosa, onder andere ook Nederlands, Duits en Frans.

### **Afrikaans**

Die Universiteit is verbind tot die ontginning van die akademiese potensiaal van Afrikaans ter bemagtiging van 'n groot en diverse gemeenskap. Dit sluit 'n beduidende groep uit agtergestelde gemeenskappe in, waaronder sowel Afrikaanssprekendes as 'n aansienlike getal nie-Afrikaanssprekendes wat Afrikaans beter beheers as Engels. Die Universiteit wil al hierdie groepe bemagtig deur universitêre opleiding in Afrikaans.

Die Afrikaanse taalgemeenskap is *demografies* op grond van sowel die getal gebruikers as op die regionale en nasionale geografiese verspreiding een van die sterkste taalgemeenskappe in die land. Aan die Universiteit is Afrikaanssprekendes die meerderheid onder sowel studente as die personeel. In *kulturele* opsig is Afrikaans 'n

standaardtaal wat dekades lank reeds as akademiese taal funksioneer en wat as volledig ontwikkelde kultuurtaal 'n nasionale bate is.

### **Engels**

In die uitvoering van sy kennisfunksie benut die Universiteit Engels ter wille van sowel die taal se internasionale waarde as sy plaaslike funksie, die sterk teenwoordigheid van Engelssprekendes aan die Universiteit en die behoefte aan akademiese vaardigheid in Engels van studente wat nie Engels as huistaal het nie. Aan die Universiteit funksioneer Engels in kombinasie met Afrikaans.

### **isiXhosa**

isiXhosa is 'n amptelike taal wat deur een van die grootste taalgemeenskappe oor 'n groot gebied in Suid-Afrika gebruik word en wat onder andere in Wes-Kaapland sterk aan die toeneem is. Die Universiteit onderneem om deur besondere inisiatiewe by te dra tot die ontwikkeling van isiXhosa as ontlukende akademiese taal.

## **4. Bepalings van die Taalbeleid**

Die Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch word in die volgende bepalinge saamgevat:

1. Die voorgraadse leer- en onderrigtaal van die Universiteit is by verstek<sup>1</sup> Afrikaans.
2. Engels word in besondere omstandighede as voorgraadse leer- en onderrigtaal gebruik.

Stellings 1 en 2 beteken dat, tensy anders bepaal word, die A-taalspesifikasie van die Taalplan outomaties vir alle voorgraadse modules geld. In voorgraadse modules word daar slegs na oorweging van deeglike motivering van hierdie verstekposisie afgewyk.

3. In nagraadse leer en onderrig word sowel Afrikaans as Engels gebruik.
4. Studente se akademiese geletterdheid in Afrikaans en Engels word stelselmatig ontwikkel.
5. Die institusionele taal van die Universiteit is by verstek Afrikaans.
6. Engels is na gelang van omstandighede saam met Afrikaans 'n interne kommunikasietaal van die Universiteit.

Bepalings 5 en 6 beteken dat Afrikaans in alle omstandighede gebruik word as die taal van interne kommunikasie, maar dat die besondere behoeftes van nie-Afrikaanssprekende personeel en studente met die nodige sensitiwiteit hanteer sal word.

---

<sup>1</sup> Die frase *by verstek* word gebruik in die nou reeds bekende betekenis “outomaties” en, wat die bestuur van die Taalbeleid en -plan betref, in die betekenis “die opsie waarvoor geen verdere motivering gegee hoef te word nie”. Albei hierdie betekenisse is goed gevestigde betekenisse van die betrokke frase.

7. Naas Afrikaans, is Engels en, waar doenlik, isiXhosa die Universiteit se eksterne kommunikasietale.
8. Vir isiXhosa word in bepaalde programme voorsiening gemaak met die oog op beroepskommunikasie.
9. As ontluikende akademiese taal word isiXhosa deur onder andere die Universiteit se Taalsentrum bevorder.

Met bepalinge 7, 8 en 9 wil die Universiteit die erns beklemtoon waarmee hy sy posisie binne die multikulturele, meertalige Suider-Afrikaanse konteks bejeën. Besondere aksies sal daarom geloods word vanuit die Taalsentrum se Eenheid vir isiXhosa, 'n eenheid wat in noue samewerking met die Departement Afrikatale funksioneer.

10. Die Universiteit voorsien taaldienste ten aansien van Afrikaans, Engels en, in bepaalde opsigte, isiXhosa.

## 5. Taalbeleidsvorming as dinamiese proses

Die Universiteit Stellenbosch neem in ag dat taalbeleidsvorming 'n dinamiese proses is. Daarom onderneem die Universiteit om die Taalbeleid voortdurend te toets aan die veranderende omstandighede

- deur navorsing te doen oor die implementering, die toepassing en die monitering van die Taalbeleid,
- deur gereeld met die breë universiteitsgemeenskap oorleg te pleeg,
- deur inligting wat uit hierdie navorsing en oorlegpleging voortspruit te verwerk en bekend te maak, en
- die Taalbeleid na bevind van sake aan te pas.

## 6. Taalplan

Die Taalbeleid van die Universiteit word vergesel van 'n uitvoerige taalplan wat in die Jaarboek uiteengesit word.

## 7. 'n Beleid gerig op die toekoms

Die Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch wil as 'n toekomsgerigte beleid meewerk aan die verwesenliking van die ideaal om 'n gunstige leer- en onderrigomgewing te skep tot voordeel van die studente, 'n omgewing waarin die Universiteit die bevordering van Afrikaans as akademiese taal en die bate van meertaligheid op verbeeldingryke wyse met mekaar verenig.

## **KODISIL TOT US-TAALBELEID**

Die US-Raad het die onderstaande kodisil goedgekeur vir toevoeging tot die US se Taalbeleid en –plan:

“Die Universiteit Stellenbosch respekteer die taalbeleid en/of die taalvoorkeure van haar vennote. Dit beteken dat die amptelike kommunikasie en dokumentasie met hierdie vennote (dit sluit amptelike vergaderings in) normaalweg in die voorkeurtaal van die vennoot gevoer sal word, of dat die nodige dienste (bv vertaal- en tolkdienste) in werking gestel sal word wat hierdie taalvoorkeur in ag neem. Waar die Universiteit nie die kapasiteit het om aan ‘n voorkeurtaal uitvoering te gee nie, sal Engels die voertaal wees.”

## Addendum H: Fakulteit Regsgeleerdheid Taalplan 2009

### 1. INLEIDING

Die Fakulteit se missie is om deur middel van uitmuntende regsnavorsing, -onderrig en gemeenskapsinteraksie die hele Suid-Afrikaanse samelewing op regsgebied tot diens te wees (*Sakeplan* 2006 – 2008, par 2). Met hierdie vertrekpunt is die Fakulteit daartoe verbind

- om deur voortreflike onderrig en opleiding regsgeleerdes van die hoogste gehalte vir die regsberoep en breër samelewing te lewer;
- om deur regsnavorsing van die hoogste kwaliteit die regswetenskap te ontwikkel en die grense van kennis te verskuif;
- om deur interaksie met die gemeenskap toegang tot die reg te help bevorder en 'n beter samelewing te help bou;
- om studente met die ideaal van geregtigheid te besiel en met die hoogste etiese waardes toe te rus;
- om 'n demokratiese waardestelsel en die regstaatidee te verdedig en te bevorder en
- om kapasiteit en kundigheid tot die ontwikkeling in Afrika (veral in streeksverband) aan te wend.  
(*Sakeplan* 2006 – 2008, par 2)

Vir sover taal die medium is waardeur die Fakulteit se doelstellings op die gebiede van onderrig, navorsing en gemeenskapsinteraksie verwesenlik moet word, deel die Fakulteit ook die Universiteit se visie van die bevordering van Afrikaans as onderrigtaal in 'n meertalige konteks (*US Taalbeleid* openingsparagraaf, p 1, cf par 7 op p 4).

Die Fakulteit is derhalwe daartoe verbind om Afrikaans as 'n regstaal in stand te hou en te bevorder, veral omrede die Fakulteit sedert sy totstandkoming in 1921 'n betekenisvolle bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van Afrikaans as 'n regstaal deur middel van onderrigaktiwiteite en die daarstel van toonaangewende handboeke in Afrikaans. Terselfdertyd het die Fakulteit 'n lang tradisie van die akkommodasie van anderstalige studente deur, bv die geleentheid vir studente om antwoorde in sowel mondelinge as skriftelike assesseringsgeleenthede in Afrikaans of Engels te verskaf en Engels in die klaskamer te gebruik.

Die kernvraag is hoe hierdie tradisie vandag uitgeleef en verwesenlik kan word in die lig van relevante bepalinge van die Grondwet en die voorskrifte van art 37(3) Wet op Hoër Onderwys, 101 van 1997 dat toeganklikheid en gelyke behandeling van mense 'n vereiste is van die toegangsbeleid van universiteite. Bykomend hiertoe moet rekening gehou word met die uitgangspunt dat die bevordering van 'n diversiteit van mense en idees 'n kardinale behoefte van 'n gesonde regspleging en die regsberoep is, wat deur universiteite bevorder moet word.

Afdeling 2 verskaf 'n oorsig van die demografiese samestelling van die Fakulteit asook van bestaande taalpraktyke in die Fakulteit. Teen hierdie agtergrond word die verskillende taalspesifikasies in Afdeling 3 opgewees teen die aansprake van die Fakulteit se visie en missie en dié van die universiteit asook dié van die regsgemeenskap en –pleging en die grondwetlike en statutêre bedeling waarbinne die fakulteit beweeg.

Afdeling 4 beliggaam die voorstelle vir die toekomstige hantering van die taalkwessie met verwysing na personeelsamestelling, onderrig en navorsing, gemeenskapsinteraksie en administratiewe bestuur, die monitering van die taalplan in die fakulteit en die hantering van klagtes asook die hulpbronne wat benodig word om die plan toe te pas.

## **2. KONTEKSTUALISERING**

Die demografiese profiel van sowel die studente- as dosentekorps asook die bestaande taalspesifikasie weerspieël die historiese erfenis van die Fakulteit vir sover sowel die studente- as dosentekorps oorwegend blank en Afrikaanssprekend is.

### **2.1 Studenteprofiel**

#### **2.1.1 Voorgraadse studente**

##### **Diversiteit<sup>1</sup>**

Wit	79.1% (68.6%)
Bruin	14.7% (16.1%)
Swart	5.3% (13.2%)
Indiër	0.9% (2%)

##### **Taalprofiel<sup>2</sup>**

Afrikaanssprekend	65% (55.6%)
Engelssprekend	26.3% (35.6%)
Afrikaans en Engelssprekend	2.7% (1.7%)
Xhosa	0.5% (1.9%)
Ander	7% (5.3%)

#### **2.2.2 Nagraadse studente**

Volgens die Feiteboek 2008 Afdeling 1 p 18, het die Fakulteit 352 nagraadse studente. Ingevolge die universiteit se telwyse, is 200 hiervan nagraadse LLB studente wat formeelgesproke nagraadse studente is maar in wese voorgraadse module volg. Inderwaarheid beloop die getal M, D en Nagraadse Diploma studente 154. Van hierdie getal is 69.73% wit en 30.26% swart studente. Afrikaanssprekende studente maak 46% van hierdie getal uit en die restant behels 34.2% wat Engelssprekend is, 3.28% Afrikaans en Engelssprekend, Xhosa 1.3%, Ander Suid-Afrikaanse tale 4.6% en ander tale 9.86%.

### **2.2 Personeelprofiel**

#### **2.2.1 Akademiese personeel**

'n Personeel van 30 is verantwoordelik vir die aanbied van 60 modules in die voorgraadse regsprogramme. Hierbenewens dra die Departement Handelsreg 'n swaar verantwoordelikheid mbt die aanbied van diensmodules in die Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Die dosent:student verhouding van 33.98 geweegde VE-

<sup>1</sup> Feiteboek 2008 Afdeling 1, p 40, US syfers in hakies.

<sup>2</sup> Feiteboek 2008 Afdeling 1 p58.

studente per VE-onderrigpersoneel in 2007 vergelyk swak met die syfer van 21.23 vir die US as geheel.

Vanuit 'n diversiteitsoogpunt is die akademiese personeel oorwegend Afrikaanssprekend (75.86% Afrikaans, Engels 20.68% en Afrikaans en Engels 3.46%) en wit (wit 82.75% teenoor swart 17.25%). Persone van kleur is derhalwe beduidend onderverteenvoordig ook vir sover daar huidige geen Afrikaner op die doserende personeel is nie.

### **2.2.2 Administratiewe personeel**

Uit 9 personeellede is 44.4% wit en 53.5% bruin en almal is Afrikaanssprekend.

## **2.3 Bestaande Taalpraktyke**

### **2.3.1 Voorgraadse onderrigspesifikasies**

Wat bestaande taalspesifikasies betref geld die A-spesifikasie vir 59 uit 'n totaal van 60 modules met slegs 'n enkele module wat met die oog op die deurvloei van eerstejaars in die T-spesifikasie aangebied word.

Ten spyte hiervan, toon 'n opname van taalpraktyke dat dosente met die oog op effektiewe onderrig, naas Afrikaans vir 'n geruime tyd reeds beduidend gebruik maak van Engels in die klaskamer. Dit is as gevolg van die beduidende getal Engelssprekende studente wat as verbruikers daarop aandring om in hul taal van voorkeur te studeer. Vir sover die gebruik van Engels na beraming sowat 30 tot 45% van klastyd uitmaak, is hierdie praktyk nader aan die T-spesifikasie as die formeel gespesifiseerde A-spesifikasie. Betekenisvol is dat daar oor die afgelope drie jaar slegs een klage oor taal (van 'n Engelssprekende student oor die gebruik van Afrikaans) by die dekaanskantoor aangemeld is. Volgens alle indikatore (bv studenteteterugvoer en studentesukseskoerse) sal die skuif na meertalige onderrig nie afdoen aan die gehalte en effektiwiteit van onderrig nie.

### **2.3.2 Nagraadse onderrig en navorsing**

Die gedoseerde LLM-program word huidige in Engels aangebied (Jaarboek 2008, Deel 8 par 8.2 op p 22). Om bogenoemde redes, die teenwoordigheid van 'n beduidende aantal buitelandse studente en die behoefte om die deelnamekoers van studente uit voorheen benadeelde gemeenskappe te verhoog, word hierdie posisie gehandhaaf. Die begeleiding van nagraadse studente en die voorbereiding van M en D tesse geskied in die taal van die student se keuse. Die keuse van die taal waarin navorsingsuitsette gepubliseer word berus by navorsers. Konferensies en werksinkels se voertaal is in die reël Engels vir sover daar internasionale en Engelstalige Suid-Afrikaanse deelnemers is.

### **2.3.3 Institusionele taalgebruik**

Navrae en versoeke van personeel word in die taal van die navraag of versoek hanteer en die taal van kommunikasie in vergaderings is by verstek Afrikaans, maar individueel het die vryheid om Engels te gebruik (US Taalplan 5.4.2). Beleidsdokumente en dokumente wat intern ter kennisgewing en vir konsultasiedoeleindes versprei word, is slegs in Afrikaans. Die taal van werwing is Afrikaans en Engels (US Taalplan 5.2.1), en navrae en versoeke van studente word waar doenlik in die taal van die navraag of



versoek gehanteer (US Taalplan 5.2.1). Kommunikasie met die publiek word, waar doenlik, gevoer in die voorkeurtal van die kliënt (US Taalplan 5.3). Kommunikasie met alumni geskied in Afrikaans en Engels.

### **3. EVALUERING VAN DIE BESTAANDE BENADERING**

#### **3.1 Inleidende opmerkings**

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat die Fakulteit, vir sover dit voor- en nagraadse studente aangaan, meer wit en Afrikaans is as die universiteit in geheel. Hierdie toedrag van sake geld ook vir die personeelprofiel. In hierdie opsigte is die Fakulteit uit pas met

- die implikasies van grondwetlike en statutêre bepalings afgestem op toegang, gelykberegtiging en die regstel van ongeregtighede van die verlede;<sup>3</sup>
- Behoeftes van die regspleging en -gemeenskap aangaande transformasie;
- die US se beginseluitgangspunte in hierdie verband en spesifieke transformasieteikens wat deur die universiteit gestel word, soos bv dat 40% van die studentekorps teen 2015 swart moet wees;
- Sy eie visie en missie.

Alhoewel die verband tussen 'n gebrek aan diversiteit en die formele taalspesifikasies in die fakulteit kompleks is en daar waarskynlik ook ander bydraende faktore is, moet ten minste rekening gehou word met die moontlikheid dat die klem op die Afrikaanse spesifikasie as voorgraadse onderrigtaal die verwesenliking van diversiteitsteikens belemmer.<sup>4</sup> Herbesinning oor die voorgraadse taalbeleid is derhalwe aangewese, te meer omdat dit ook 'n impak het op ander aspekte van die Fakulteit se akademiese aktiwiteite. Alhoewel nagraadse onderrig in Engels is, is diversiteit ook in hierdie opsig 'n probleem en is dit moeilik om aan nasionale beleidsbehoefte aan die bou van nagraadse kapasiteit onder die aangewese groepe te voldoen. Afgesien van ander oorwegings speel die voorgraadse onderrigbeleid ook in hierdie verband 'n rol vir sover dit verhinder dat die fakulteit se voorgraadse studentekorps 'n bron van diverse nagraadse studente uit die aangewese groepe is.

Die voorgraadse taalspesifikasie raak die akademiese besigheid van die Fakulteit ook op ander wyses. Met die oog op die ideaal van uitnemendheid, ook op internasionale vlak, asook die verwesenliking van diversiteitsteikens ten opsigte van personeel, ervaar die Fakulteit 'n behoefte om aanstellings uit die grootste moontlike poel van aansoekers, nasionaal sowel as internasionaal, te maak. 'n Eksklusiewe aandrang op Afrikaans as medium van onderrig (voorgaads en nagraads) sal 'n belemmerende faktor in hierdie verband wees. Namate die studentekorps asook die personeelsamestelling verbreed as gevolg van die strewe na diversiteit en uitnemendheid, sal die ietwat lukrake hantering van taal vir sover dit sowel interne as eksterne administratiewe kommunikasie aangaan ook herbedink moet word.

Herbesinning is ook aangewese as gevolg van die behoefte om studente wat nie alles in Afrikaans volg nie in Engels by te staan asook om Afrikaanse studente in staat te stel

---

<sup>3</sup> Sien in hierdie verband Aanhangsel 1.

<sup>4</sup> Vgl bv die opmerkings in die Eksterne Evalueringsverslag van die Departement Publiekreg (2008), pp 7-8.

om vakkundig in Engels te kan funksioneer, wat beide vanuit 'n akademiese en 'n professionele praktyksoogpunt 'n onbetwisbare noodsaak is.

'n Hersiening van taalpraktyke in die fakulteit word ook genoodsaak deur 'n behoefte om praktyk en beleid te belyn ten einde te voorkom dat fakulteits- en universiteitsoogmerke en grondwetlike riglyne ondermyn word.

In die lig van die sentrale rol van die voorgraadse onderrig spesifikasie, word hierdie aspek, en die implikasies van die huidige benadering vervolgens in detail bespreek. Die bespreking skenk volledigheidshalwe ook aandag aan die sg die A-taalspesifikasie met ondersteuning wat in die Schlemmer Verslag na vore kom.

### **3.2 Die voorgraadse onderrigspesifikasie**

#### **3.2.1 Die A-spesifikasie**

Afgesien van die moontlike belemmerende effek van die feitlik eenvormige A-spesifikasie vir die Fakulteit se module-aanbod op die verwesenliking van die Fakulteit en die Universiteit se diversiteitsteikens, gaan hierdie spesifikasie ook mank aan die volgende tekortkominge:

- Die beperkte ruimte wat hierdie spesifikasie aan die gebruik van Engels bied,<sup>5</sup> voldoen nie aan die behoeftes van die beduidende getal huidige studente wat onderrig in Engels verkies nie. As sulks word hierdie studente relatief tot hul Afrikaanssprekende genote aan ongelyke behandeling blootgestel. Die Fakulteit is besorg oor dat dit moontlik strydig met die Grondwet en wetgewing rakende toeganklikheid vir alle groepe en te meer so aangesien die Taalbeleid van die Departement van Onderwys inderwaarheid nie voorsiening maak vir uitsluitlik Afrikaanse universiteite nie.
- 'n Verdere risiko is dat afgestudeerdes nie voldoen aan die meertaligheid wat na die oordeel van die Fakulteit noodsaaklik is om doeltreffend te kan funksioneer in professionele hoedanighede nie. Vanuit 'n onderrigoogpunt behoef beide Afrikaans- as Engelssprekende studente onderrig in sowel Afrikaans as Engels.
- Alhoewel beroepsliggame nie huidiglik by magte is om dwingende vereistes ten opsigte van taalvaardigheid vir die regscurriculum voor te skryf nie, is daar vanuit praktyksgeledere 'n merkbare klem op opleiding in Engels, wat mag meebring dat studente wat bloot in Afrikaans opgelei word benadeel mag word.
- Die globale A-spesifikasie bring ook mee dat die groeiende behoefte om, met die oog op uitnemendheid en diversiteit, akademiese aanstellings uit die grootste moontlike poel van aansoekers te maak, in die wiele gery sal word.

#### **3.2.2 Die A-taalspesifikasie met ondersteuning**

Na die oordeel van die Fakulteit kan die problematiese aspekte van die A-taalspesifikasie nie aangespreek word deur middel van "ruim voorsiening vir ondersteuning aan nie-Afrikaanssprekendes"(soos voorgelê in die Schlemmer Verslag, pp 62-64) nie.

---

<sup>5</sup> Sleuteltermen en konsepte kan kortliks in Engels toegelig word en gaslesings kan "per geleentheid" deur buitelandse en/of Suid-Afrikaanse dosente met 'n onvoldoende akademiese taalvaardigheid in Afrikaans, in Engels gelewer word. Sien US Taalplan, 3.2.

- Die ondersteuningsaksies wat in die vooruitsig gestel word behels onder meer “baie effektiewe taalkursusse vir minder tweetalige dosente en voorgraadse studente”. Die aanbeveling dat sulke taalkursusse vir studente “sover moontlik kredietdraend binne hulle studieprogramme moet wees” en dus inderdaad neerkom op “effektiewe en verpligte remediërende taalkursusse”, stel sodanige studente bloot aan ongelyke behandeling vir die voorreg om op Stellenbosch te studeer.<sup>6</sup> Ewe eens is die Fakulteit besorg dat hierdie benadering op ‘n regsgrondslag bedenklik is.<sup>7</sup> Gesien die huidige konteks en die geskiedenis van die land is hierdie werkswyse ook onrealisties en strydig met die strewe van die Universiteit en die Fakulteit om in landsbelang ‘n diverse studentekorps te ontwikkel.
- Hierdie weergawe van die A-taalspesifikasie word ook dermate gekwalifiseer dat die indruk gelaat word dat dit inherent onstabiel is en ook vanweë studentedruk na die een of ander van die ander taalspesifikasies sal beweeg. Die stelling dat “‘n proporsie van voorgraadse modules ... wel in Engelsmedium aangebied kan word, veral waar nie-Afrikaanssprekende dosente skaars kennisvelde of tegnieke aanbied” en dat nagraadse studente addisionele studiekeklasse in Engels aanbied, by tye tolkdienste kan verrig en as Engelstalige mentors die nie-tweetalige studente te begelei, neig in die rigting van die A & E spesifikasie. Die verdere kwalifikasie dat “daar ... ook herhalings van kern-inhoud en ekstra verduidelikings in die hoofklasse in Engels [kan] wees, miskien aan die einde van lesings”, beweeg weer in die rigting van die T-spesifikasie.
- Die voorstel dat nagraadse studente betrek word om Engelssprekende studente te hanteer, bring ongelyke behandeling mee en hou gehalterisiko’s in. Hierdie voorstelle is boonop onprakties in omgewings waar die aantal nagraadse studente vanweë die professionele oriëntasie van die studierigting betreklik beperk is en reeds aangewend word as administratiewe of navorsingsassistent.

Daar bestaan derhalwe gegronde redes om, wat betref die voorgraadse modules, van die A-taalspesifikasie as verstekposisie af te wyk, en die voorgestelde variant van die A-spesifikasie te verwerp.

### 3.2.3 Die A&E spesifikasie

Hierdie benadering, waarvolgens alle modules in afsonderlike ‘strome’ in onderskeidelik Afrikaans en Engels aangebied word vanaf die eerste tot die finale jaar (US Taalplan par 3.3.3), is nie ‘n aanvaarbare opsie vir die Fakulteit Regsgeleerdheid nie, en wel om die volgende redes

- In die lig van die huidige personeelkomplement en die swaar belading van dosente wat dit inhou en onmededingende vergoedingsvlakke, is ‘n verdubbeling van die personeel se onderriglas nie ‘n aanvaarbare werkswyse nie.
- Die keuse van die A & E spesifikasie sal noodwendig die handhawing van die huidige vlak van navorsingsuitsette in die gedrang bring, die verhoging daarvan belemmer en nagraadse studieleiding ontmoedig. Die strategiese klem van die US op die verhoging van prestasie op albei hierdie gebiede sal in die gedrang kom.

---

<sup>6</sup> Sien Aanhangel.

<sup>7</sup> Sien Aanhangel.

- Die finansiële omstandighede van die US en die Fakulteit maak die moontlikheid om hierdie probleem die hoof te bied deur personeel uit te brei onrealisties.
- So 'n stap hou in elk geval besliste gehaltesisiko's in vir sover die poel van potensiële regsakademici in Suid-Afrika beperk is.
- Na aanleiding van die Fakulteit se keuringsbeleid is studentegetalle ook nie van so 'n omvang dat meer as een klasgroep moontlik is nie.
- Die onderliggende uitgangspunt van hierdie spesifikasie is dié van “separate but equal” behandeling en geleentheid, wat moeilik verwesenlik sal word. Ingevolge die US Taalplan se Riglyne is die A&E-taalspesifikasie bygevolg akademies nie haalbaar en bekostigbaar nie.
- In ieder geval is die A & E-spesifikasie vanuit 'n pedagogiese oogpunt ongewens vir sover dit studente vanuit verskillende bevolkingsroepe 'n blootstelling aan mekaar en uiteenlopende ervaringswêreldes ontsê.<sup>8</sup> Die Schlemmer Verslag (p 62), wys tereg daarop dat hierdie spesifikasie ook inhou dat studente wat in Engels wil studeer geen blootstelling aan Afrikaans sal verkry nie. Die “dubbele eentaligheid” wat hieruit sal volg, dws dat Afrikaanssprekendes se Engels nie beter word nie, en dat Engelssprekendes se Afrikaans nog swakker word, druis in teen die ideaal van veeltalige studente wat die Fakulteit as belangrik vir gesonde regspleging en die behoud en ontwikkeling van Afrikaans as regstaal beskou.
- Daar is ook 'n risiko dat, gesien die oorwegende gebruik van Engels in die kommersiële regspraktik en toenemende aanduidings dat Afrikaanssprekende studente vanuit alle bevolkingsroepe verkies om in Engels te studeer, sodanige studente lesings in die Engelse stroom sal bywoon. Dit sal, soos in die Schlemmer Verslag aangedui word, die geloofwaardigheid van die beleid ondermyn en vrae laat ontstaan oor die kostes van 'n oplossing wat baie Afrikaanssprekendes denkbaar nie waardeer of wil gebruik nie.

Alhoewel die A & E spesifikasie 'n oppervlakkige aantreklikheid het as 'n manier om die uiteenlopende oorwegings waarna hierbo verwys is, met mekaar te versoen, is dit wat die Fakulteit Regsgeleerdheid betref, akademies nie haalbaar of bekostigbaar nie .

### 3.2.4 Die T-Spesifikasie

Hierdie spesifikasie is regverdigbaar vir aanwending in die Fakulteit op grond van die volgende oorwegings:

Ooreenkomstig Riglyn 9 vir die aanwending van die T-spesifikasie sal die aanwending van die T-spesifikasie die Fakulteit in staat stel om “spesifieke strategiese doelwitte” van die Universiteit en die Fakulteit te bereik (US Taalplan, par 3.3.1.2, p 5) vir sover dit

- toeganklikheid tot die Fakulteit sal verhoog en sodoende die bereiking van diversiteitsteikens in die hand sal werk;
- akademiese uitnemendheid van sowel personeel as studente sal bevorder deur die ontwikkeling van groter taalvaardighede in meerdere tale en veral ook studente uit verskillende agtergronde blootstelling aan mekaar sal gee;

<sup>8</sup> Sien die verwysing in par 26 van die Aanhangsel na die uitspraak van die Amerikaanse Hooggeregshof in *Grutter v Bollinger* 539 US 306 (2003) aangaande die waarde van diversiteit in die klaskamer.

- op die langer termyn, deur die bevordering van tweetaligheid, nie alleen die behoeftes van die regsberoep dien nie, maar ook kan dien as die basis vir die behoud en ontwikkeling van Afrikaans as regstaal (US Visie 2012, punt 5).

Meertaligheid is na die oordeel van die Fakulteit noodsaaklik om doeltreffend te funksioneer in die praktykverpligtinge wat vir 'n program vereis word (Riglyn 5, US Taalplan par 3.3.1.2). Ten einde regsgeleerdes uit alle bevolkingsgroepe op te lei om 'n betekenisvolle rol te kan speel in ons samelewing en buite ons grense, moet Afrikaanssprekendes in staat wees om in Engels met hul vaardighede te kan omgaan. Daar is in elk geval 'n merkbare tendens dat die relevante professionele liggame beoog om toenemend besondere vereistes ten opsigte van taalvaardigheid te stel.

Hierbenewens slaag die T-spesifikasie onteenseglik daarin om die aansprake van Engelssprekende studente op gelyke behandeling en nie-diskriminerende toegang met die aansprake van Afrikaanssprekendes om in Afrikaans te studeer te versoen. Hiermee word voldoen aan grondwetlike standaarde en statutêre voorskrifte sonder die koste-implikasies en gehalterisiko's van die A & E opsie en die problematiese aspekte van die uitgebreide A-spesifikasie soos voorsien in die Schlemmer Verslag.

Aanvaarding van die T-spesifikasie bring ook mee dat die formele spesifikasie in ooreenstemming met die *de facto* posisie gebring word. Soos hierbo gekonstateer is, dui die ervaring daarop dat so 'n werkswyse nie probleme in die klaskamer meebring nie en nie afdoen aan gehalte-onderrig nie. Afgesien daarvan dat die formalisering van die werklike toedrag van sake behoorlike bestuur van taalpraktyke moontlik sal maak, sal dit ook dosente beskerm teen aantygings dat formele taalspesifikasies nie nagekom word nie.

In die lig van die voorafgaande oorwegings en tsv die probleme aangedui deur die Schlemmer Verslag (p 61), is die aanbeveling dat die T-Spesifikasie aangewend behoort te word as die algemene spesifikasie vir doeleindes van voorgraadse onderrig.

### **3.2.5 Die E-taalspesifikasie (par 3.3.2 van die US Taalplan)**

In die lig van die Fakulteit se standpunt aangaande die behoefte aan veeltaligheid in die regsberoep en regspleging kan hierdie spesifikasie nie huidiglik as 'n algemene voorgraadse onderrigopsie ondersteun word nie. Die posisie mag weliswaar verander namate die posisie van Afrikaans as hoftaal verander of as daar op aandrang van beroepsliggame dwingende vereistes aangaande die taal van regsopleiding voorgeskryf word. In die lig van die strewe na uitnemendheid en diversiteit van personeel behoort voorsiening gemaak te word daarvoor dat modules ten volle in Engels aangebied word deur dosente wat nie Afrikaans magtig is nie, of ten dele waar sodanige dosente modules saam met ander dosente aanbied.

## **4. TAALVOORSTELLE**

### **4.1 Taalspesifikasies vir voorgraadse onderrig**

Die T-spesifikasie geld as algemene voorskrif vir alle modules behalwe waar die E-spesifikasie aangedui word deur omstandighede.

Ingevolge die T-spesifikasie word Afrikaans en Engels afwisselend in dieselfde klas gebruik vir die aanbied van voorlesings, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is. Die T-spesifikasie behels nie dat die leerinhoud volledig in albei tale herhaal word nie.

Die E-spesifikasie word aangewend in die omstandighede voorsien deur die US Taalplan. Waar doenlik, word die A & E spesifikasie aangewend vir tutoriale.

#### **4.1.1 Implementering**

Implementering van die uitgangspunt uiteengesit in par 4.1 geskied ooreenkomstig die Gedragskode vir Taal in die Klaskamer vervat in die US Jaarboek, Deel 1, pp 7 - 9.

#### **4.1.2 Kommunikasie van spesifikasies**

Die taalspesifikasies vir die Fakulteit word uitvoerig in die Jaarboek uiteengesit met beklemtoning daarvan dat die T-spesifikasie taalvaardigheid in sowel Afrikaans as Engels veronderstel.

Tydens die keuringsproses word 'n verduidelikende memorandum aan toegelate studente verskaf waarin

- Die grondredes vir die spesifikasies uiteengesit word;
- Die implikasies van die spesifikasies aan studente verduidelik word;
- Die behoefte aan vaardigheid in sowel Afrikaans as Engels beklemtoon word en
- Die aandag gevestig word op die beskikbaarheid van aanvullende taalkursusse en ondersteuningsdienste.

#### **4.1.3 Akademiese geletterdheid, toetsing en risikogevalle**

Regsprogramme is keuringsprogramme en met die oog op die doelwitte van die Taalplan word die toelatingsvereistes streng toegepas en die taalvaardigheid van studente tydens die keuringsproses aan die hand van die Toegangstoetse bepaal. Risikogevalle word tydens die keuringsproses geïdentifiseer met die oog op akademiese ondersteuning en die verwerwing van taalvaardighede.

#### **4.1.4 Ondersteuning**

Kursusmateriaal word beskikbaar gestel in sowel Afrikaans as Engels en so ook materiaal op Web CT; voorsiening word vir sover doenlik gemaak vir die aanbied van tutoriale in sowel Afrikaans as Engels asook vir ondersteuning vir studente deur middel van 'n taalnavraagdiens daargestel deur 'n fakultêre taalkomitee.

Waar nodig word voorsiening gemaak vir die ondersteuning van dosente met die beskikbaarstel van kursusmateriaal ooreenkomstig die voorskrifte van die Taalplan.

### **4.2 Nagraadse onderrig**

Die gedoseerde LLM-program word in Engels aangebied. Om die beduidende getal buitelandse studente te akkommodeer en veral ook in die lig van die behoefte om die deelnamekoers van voorheen benadeelde studente te verhoog, word hierdie posisie gehandhaaf, maar met die nodige soepelheid om af te wyk van die E-spesifikasie vir bv die A-spesifikasie waar module-inskrywings dit toelaat.

Afrikaans, en na gelang van die voorkeur van die student en die taalvaardighede van die studieleier, Engels of 'n ander toeganklike taal word gebruik in die begeleiding van studente en die daarstel van tesse en proefskrifte.

### **4.3 Navorsing**

#### **4.3.1 Navorsingspublikasies**

Die taal waarin navorsingsuitsette gepubliseer word, lê binne die oordeel van die navorser. Die Fakulteit ondersteun die klem van die US Taalplan par 4.3 op die aanmoediging en ondersteuning van uitsette in Afrikaans, bv deur pryse en die subsidiëring van boekpublikasies ook in Afrikaans.

#### **4.3.2 Konferensies en werksinkels**

Die voertaal word bepaal na gelang van die aard en van die geleentheid en die taalvaardighede van deelnemers en ook met inagname van die beskikbaarheid van afdoende tolkdienste.

### **4.4. Personeel**

Die keuse van taalspesifikasies hou rekening met die behoefte om aanstellings uit die grootste moontlike poel van aansoekers, nasionaal en internasionaal te maak en aanstellingsprosedures (bv die opstel van advertensies) vertoon die nodige soepelheid ten einde dit duidelik te maak dat die Afrikaanse karakter van die universiteit nie 'n struikelblok vir die werwing van anderstalige dosente is nie. Met betrekking tot dosente wat by aanstelling nie Afrikaans magtig is nie, geld par 3.2.5. hierbo en par 3.3.2.1 van die US se Taalplan, waarvolgens van sodanige dosente verwag word om akademiese Afrikaans te bemeester.

### **4.5. Fakulteitsadministrasie**

#### **4.5.1 Uitgangspunt**

Betreffende skriftelike en mondelinge kommunikasie buite die sfeer van akademiese aktiwiteite van die Universiteit volg die Fakulteit 'n pragmatiese benadering. Beleids- en besprekingsdokumente, agendas, inligtingstukke en ander inligtingstukke word in Afrikaans en na behoefte ook in Engels beskikbaar gestel en waar nodig word van tolkdienste gebruik gemaak (US Taalplan 5.1).

#### **4.5.2 Kommunikasie met studente**

Die taal van werwing is Afrikaans en Engels (US Taalplan 5.2.1), en navrae en versoeke van studente word waar doenlik in die taal van die navraag of versoek gehanteer (US Taalplan 5.2.1).

### **4.5.3 Kommunikasie met die publiek**

Beide skriftelike en mondelinge kommunikasie word, waar doenlik, gevoer in die voorkeurtaal van die navraer (US Taalplan 5.3). Kommunikasie met alumni geskied in Afrikaans en Engels. Kommunikasie op die webwerf geskied in Afrikaans en/of Engels.

### **4.5.4 Fakulteitsadministrasie**

#### **4.5.4.1 Skriftelike kommunikasie**

Beleidsdokumente word in sowel Afrikaans as Engels beskikbaar gestel. Die taalgebruik in dokumente wat ter kennisgewing en vir konsultasiedoeleindes versprei word, neem taalbehoefte in ag (US Taalplan 5.4.1).

#### **4.5.4.2 Mondelinge kommunikasie**

Navrae en versoeke van personeel word in die taal van die navraag of versoek hanteer en die taal van kommunikasie in vergaderings van die fakulteit, departemente en komitees is by verstek Afrikaans, ondersteun deur tolkdienste waar benodig, maar individue het die vryheid om Engels te gebruik (US Taalplan 5.4.2).

### **4.6 Monitering en die hantering van klagtes**

Probleme rondom die toepassing van die taalplan word deur die Taalkomitee en indien nodig, ingevolge die normale klagteprosedures gehanteer (Algemene Jaarboek, Deel 1, p. 7). Die Taalplan word deurlopend bestuur deur die Taalkomitee en die gewone gehalteversekeringsmeganismes en -prosesse van die universiteit.

### **4.7 Hulpbronne**

Die behoeftes van die Fakulteit vir sover dit ondersteuningsdienste (bv vertalingsdienste, tolkdienste, taalkursusse vir studente en personeel asook tutoriale assistensie) moet bepaal word met die oog op die voorsiening daarvan met behulp van middele en steundienste verskaf deur die universiteit.



## Addendum I: Approval notice



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### Approval Notice New Application

04-Jun-2012  
Brewis, Carmen C

**Protocol #: DESC17/2012**

**Title:** Die bevorderlikheid van klaskamertolking vir die effektiewe onderrig en leer binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid, Universiteit Stellenbosch

Dear Mrs. Carmen Brewis,

The **New Application** received on **04-Jun-2012**, was reviewed by staff members of the REC office on **31-May-2012** and was approved. Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: **31-May-2012 -30-May-2013**

#### **Standard provisions**

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research.

You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number** (DESC17/2012) on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

#### **After Ethical Review:**

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

#### **Provincial and City of Cape Town Approval**

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health (healthres@pgwc.gov.za Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health (Helene.Visser@capetown.gov.za Tel: +27 21 400 3981). Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact Dr AT Wyngaard (awynjaar@pgwc.gov.za, Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

#### **Included Documents:**

DESC Application form

Sincerely,

Sidney Engelbrecht  
REC Coordinator  
Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

# Investigator Responsibilities

## Protection of Human Research Participants

Some of the responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1.Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2.Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.

3.Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4.Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research protocols at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the continuing review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5.Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6.Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the REC's requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7.Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research protocol and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8.Reports to Sponsor. When you submit the required reports to your sponsor, you **must** provide a copy of that report to the REC. You may submit the report at the time of continuing REC review.

9.Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

10.Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

11.On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

**DATUM:** \_\_\_\_\_**Nommer:** \_\_\_\_\_**STUDENTEVRAELYS 1 – STUDENTE WAT VAN TOLKDIENS GEBRUIKGEMAAK HET**

Jou deelname aan hierdie projek is vrywillig. Alles vraelyste word as anoniem en konfidensieel hanteer.

**AFDELING 1: BIOGRAFIESE INLIGTING**

**Dui telkens jou antwoord met 'n kruisie in die toepaslike blokkie aan.**

1.1 Wat is jou eerste taal?

Afrikaans	Engels	isiXhosa	Duits	Tsonga	Ander

1.2 Wat is jou tweede taal?

Afrikaans	Engels	isiXhosa	Duits	Tsonga	Ander

1.3 Hoe groot is die verskil in jou akademiese taalvaardigheid tussen jou eerste en tweede tale?

Uiters groot verskil	Redelike verskil	Min verskil	Geen verskil

**AFDELING 2: TWEETALIGE OPSIE (T-OPSIE)**

**Die geldende taalspesifikasie in die Fakulteit Regsgeleerdheid van die US is die T- opsie m.a.w. dosente praat beide Afrikaans en Engels tydens lesings. Beantwoord telkens die vraag deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie te plaas.**

2.1 Hoe ervaar jy die T-opsie?

Baie negatief	Negatief	Positief	Baie positief

2.2 Gaan daar na jou mening tyd verlore as gevolg van die T-opsie?

Uiters baie	Redelik baie	Redelik min	Geen

Verskaf asseblief redes vir jou antwoord:


2.3 Is dit maklik of moeilik om aantekeninge in 'n tweetalige klas te maak?

Baie moeilik	Moeilik	Maklik	Baie maklik

2.4 Ervaar jy probleme om dosente te verstaan a.g.v. taalgebruik in die klas?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.5 Voel jy ooit uitgesluit as dit kom by taal in die klaskamersituasie?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.6 Is daar soms inligting soos woordspelings (ironie, sarkasme), sydelingse opmerkings of grappe wat jy nie verstaan nie a.g.v. taalgebruik in die klas?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.7 Voel jy dat Afrikaans en Engels gelykwaardig in die klaskamer behandel word?

Nee nooit nie	Selde	Meesal	Ja altyd

### AFDELING 3: TOLKING EN DIE BEVORDERLIKHEID DAARVAN VIR ONDERRIG EN LEER.

3.1 Hoe het jy klaskamertolking ervaar?

Baie negatief	Negatief	Positief	Baie positief

3.2 Het tolking jou gehelp om die lesing beter te verstaan?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Ja, waarskynlik	Ja, definitief

3.3 Het jy meer tuis in die klaskamer gevoel as gevolg van die tolkdienste?

Nee gladnie	Ek dink nie so nie	Ja waarskynlik	Ja definitief

3.4 Watter invloed het tolking gehad op hoe jy aantekeninge tydens 'n lesing maak?

Dit was baie moeiliker	Dit het dit effens bemoeilik	Neutraal	Dit het dit effens makliker gemaak	Dit is nou baie makliker

3.5 Het die tolk na jou mening 'n getroue weergawe gegee van dit wat die dosent gesê het m.a.w. is vakterminologie en vakinhoud korrek oorgedra?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Ja, ek dink so	Definitief

- 3.6 Dink jy klaskamertolking bied 'n lewensvatbare manier om die behoeftes van verskillende taalgroepeerings in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan te spreek?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Ja, waarskynlik	Definitief

- 3.7 Dink jy tolkdienste is nodig in die Fakulteit Regsgeleerdheid?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Ja, waarskynlik	Definitief

Waarom sê jy so?


- 3.8 Indien tolking ingestel word, sal jy daarvan gebruikmaak?

Definitief nie	Ek dink nie so nie	Ja, waarskynlik	Definitief

BAIE DANKIE VIR JOU DEELNAME EN INSETTE.

DATE: \_\_\_\_\_

Number: \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE 1 – STUDENTS WHO USED THE INTERPRETING SERVICES

Your participation in this project is voluntary. All questionnaires will be treated as anonymous and confidential.

### SECTION 1: BIOGRAPHICAL INFORMATION

**Make a cross in the relevant box.**

1.1 What is your first language?

Afrikaans	English	isiXhosa	German	Tsonga	Other

1.2 What is your second language?

Afrikaans	English	isiXhosa	German	Tsonga	Other

1.3 How much does your academic language proficiency differ with regard to your first and your second languages?

Very big difference	Fair difference	Little difference	No difference

### SECTION 2: BILINGUAL OPTION (T-OPTION)

The current language specification in the Law Faculty of SU is the T-option which means that lecturers use both Afrikaans and English as languages of instruction. Please answer each question by making a cross in the relevant box.

2.1 What is your experience of the T-option?

Very negative	Negative	Positive	Very positive



2.2 Is time wasted, in your opinion, due to the T-option?

Very much	Quite a lot	A little	None

Please provide reasons for your answer.


2.3 Do you find it easy or difficult taking notes in a bilingual classroom?

Very difficult	Difficult	Easy	Very easy

2.4 Do you experience difficulty in understanding the lecture content due to language use in the classroom?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.5 Do you ever feel excluded in the classroom due to language use?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.6 Does it ever happen that you miss information in the form of word play like irony or sarcasm, side remarks or jokes due to language?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.7 Do you feel that English and Afrikaans are treated equally in the classroom?

Not at all	Seldom	Mostly	Yes, always

### SECTION 3: INTERPRETING AND ITS EFFECTIVENESS FOR TEACHING AND LEARNING.

3.1 What is your experience of educational interpreting?

Very negative	Negative	Positive	Very positive

3.2 Did the interpreting help you to understand the lecture content better?

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Yes, definitely

3.3 Did you feel more at home in the classroom due to the interpreting service? .

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Yes, definitely

3.4 How did interpreting influence your note taking during a lecture?

It made it a lot more difficult	It made it slightly more difficult	Neutral	It made it slightly easier	It made it much easier

3.5 Did the interpreter, in your opinion, give a faithful rendition of what the lecturer said i.e. was subject terminology and content translated correctly?

Not at all	I don't think so	Yes, I think so	Definitely

3.6 Do you think that educational interpreting provides a viable way to address the needs of the different language groups in the Law Faculty?

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Definitely

3.7 Do you think that interpreting is necessary in the Law Faculty?

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Definitely

Why do you say so?


3.8 Should interpreting services be established, will you make use of the service?

Definitely not	I don't think so	Yes, probably	Definitely

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR INPUT AND PARTICIPATION IN THIS PROJECT.

### ADDISIONELE VRAAG

- 3.9 Watter invloed het tolking gehad op jou tydsbestuur m.b.t. leer – beide in en buite die klaskamer?

Baie negatief	Negatief	Neutraal	Positief	Baie positief

Gee asseblief redes vir jou antwoord.


---

### ADDITIONAL QUESTION

- 3.9 How did interpreting influence your time management with regard to learning – both inside and outside of the classroom?

Very negatively	Negatively	Neutral	Positively	Very positively

Please provide reasons for your answer.


## Addendum K: Studentevraelys 2

DATUM: \_\_\_\_\_

Nommer: \_\_\_\_\_

### STUDENTEVRAELYS 2 – STUDENTE WAT NIE VAN TOLKDIENS GEBRUIKGEMAAK HET NIE

Jou deelname aan hierdie projek is vrywillig. Alle vraelyste word as anoniem en konfidensieel hanteer.

#### AFDELING 1: BIOGRAFIESE INLIGTING

Dui telkens jou antwoord met 'n kruisie in die toepaslike blokkie aan.

1.1 Wat is jou eerste taal?

Afrikaans	Engels	isiXhosa	Duits	Tsonga	Ander

1.2 Wat is jou tweede taal?

Afrikaans	Engels	isiXhosa	Duits	Tsonga	Ander

1.3 Hoe groot is die verskil in jou akademiese taalvaardigheid tussen jou eerste en tweede tale?

Uiters groot verskil	Redelike verskil	Min verskil	Geen verskil

#### AFDELING 2: TWEETALIGE OPSIE (T-OPSIE)

Die geldende taalspesifikasie in die Fakulteit Regsgeleerdheid van die US is die T- opsie m.a.w. dosente praat beide Afrikaans en Engels tydens lesings. Beantwoord telkens die vraag deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie te plaas.

2.1 Hoe ervaar jy die T-opsie?

Baie negatief	Negatief	Positief	Baie positief

2.2 Gaan daar na jou mening tyd verlore as gevolg van die T-opsie?

Uiters baie	Redelik baie	Redelik min	Geen

Verskaf asseblief redes vir jou antwoord:


2.3 Is dit maklik of moeilik om aantekeninge in 'n tweetalige klas te maak?

Baie moeilik	Moeilik	Maklik	Baie maklik

2.4 Ervaar jy probleme om dosente te verstaan a.g.v. taalgebruik in die klas?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.5 Voel jy ooit uitgesluit as dit kom by taal in die klaskamer?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.6 Is daar soms inligting soos woordspelings (ironie, sarkasme), sydelingse opmerkings of grappe wat jy nie verstaan nie a.g.v. taalgebruik in die klas?

Dikwels	Somtyds	Selde	Nooit

2.7 Voel jy dat Afrikaans en Engels gelykwaardig in die klaskamer behandel word?

Nee nooit nie	Selde	Meestal	Ja altyd

### AFDELING 3: TOLKING EN DIE BEVORDERLIKHEID DAARVAN VIR ONDERRIG EN LEER.

3.1 Waarom het jy nie van die tolkdien gebruikgemaak nie?


3.2 Het jy die klaskamertolking enigsins steurend gevind?

Ja, uitsers steurend	Tot 'n mate	Nie eintlik nie	Nee glad nie

3.3 Dink jy klaskamertolking bied 'n lewensvatbare manier om die behoeftes van verskillende taalgroepeerings in die Fakulteit Regsgeleerdheid aan te spreek?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Waarskynlik	Definitief

3.4 Dink jy tolkdienste is nodig in die Fakulteit Regsgeleerdheid?

Nee, glad nie	Ek dink nie so nie	Waarskynlik	Definitief

Waarom sê jy so?


BAIE DANKIE VIR JOU DEELNAME EN INSETTE.

DATE: \_\_\_\_\_

Number: \_\_\_\_\_

**QUESTIONNAIRE 2 – STUDENTS WHO HAVE NOT MADE USE OF THE INTERPRETING SERVICES**

Your participation in this project is voluntary. All questionnaires will be treated as anonymous and confidential.

**SECTION 1: BIOGRAPHICAL INFORMATION**

**Make a cross in the relevant box.**

1.1 What is your first language?

Afrikaans	English	isiXhosa	German	Tsonga	Other

1.2 What is your second language?

Afrikaans	English	isiXhosa	German	Tsonga	Other

1.3 How much does your academic language proficiency differ with regard to your first and your second languages?

Very big difference	Fair difference	Little difference	No difference

**SECTION 2: BILINGUAL OPTION (T-OPTION)**

The current language specification in the Law Faculty of SU is the T-option which means that lecturers use both Afrikaans and English as languages of instruction. Please answer each question by making a cross in the relevant box.

2.1 What is your experience of the T-option?

Very negative	Negative	Positive	Very positive



2.2 Is time wasted, in your opinion, due to the T-option?

Very much	Quite a lot	A little	None

Please provide reasons for your answer:


2.3 Do you find it easy or difficult taking notes in a bilingual classroom?

Very difficult	Difficult	Easy	Very easy

2.4 Do you experience difficulty in understanding the lecture content due to language use in the classroom?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.5 Do you ever feel excluded in the classroom due to language use?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.6 Does it ever happen that you miss information in the form of word play like irony or sarcasm, side remarks or jokes due to language?

Often	Sometimes	Seldom	Never

2.7 Do you feel that English and Afrikaans are treated equally in the classroom?

Not at all	Seldom	Mostly	Yes always

**SECTION 3: INTERPRETING AND ITS EFFECTIVENESS FOR TEACHING AND LEARNING.**

3.1 Why didn't you make use of the interpreting service?


3.2 Did the interpreting bother you in any way?

Yes, very much	To some extent	Not really	Not at all

3.3 Do you think that educational interpreting provides a viable way to address the needs of the different language groups in the Law Faculty?

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Definitely

3.4 Do you think that interpreting is necessary in the Law Faculty?

Not at all	I don't think so	Yes, probably	Definitely

Why do you say so?


THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR INPUT AND PARTICIPATION IN THIS PROJECT.

## Addendum L: Questionnaire – Private Law 171

Your participation in this project is voluntary. All comments will be treated as anonymous and confidential.

### SECTION 1: BIOGRAPHICAL INFORMATION

1.1 What is your first language?

1.2 What is your second language?

1.3 How much does your academic language proficiency differ with regard to your first and your second languages?

Very big difference	Fair difference	Little difference	No difference

### SECTION 2: LANGUAGE OF INSTRUCTION

2.1 What is your experience of the T-option (bilingual option) and the way language is used in your class?

Very negative	Negative	Positive	Very positive

Please provide reasons for your answer:

2.2 What was your experience of educational interpreting?

Very negative	Negative	Positive	Very positive

Please provide reasons for your answer:

2.3 How easy/difficult did you find listening to the interpreter while the lecturer presented the lecture in the other language, while making notes and concentrating on the subject content?

2.4 Do you think that interpreting can play a role in enhancing the effectiveness of your learning process?

2.5 Do you think that interpreting is a viable option in addressing the needs of the different language groups in class?

2.6 In the event that an interpreting service is established, will you make use of the service?

**THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR PARTICIPATION AND INPUT IN THIS PROJECT.**

### **Addendum M: Vraelys – Dosente**

1. Wat is u eerste taal? ☐ Afrikaans ☐ Engels ☐ isiXhosa ☐ Ander
2. Wat is u tweede taal? ☐ Afrikaans ☐ Engels ☐ isiXhosa ☐ Ander
3. Hoe vergelyk u akademiese taalvaardigheid (spreektaal) in u eerste en tweede tale?
4. Hoe ervaar u die T-opsie?
5. Hoe pas u die T-opsie tydens lesings toe?
6. Pas u die T-opsie na u mening konsekwent toe?
7. Watter invloed het die T-opsie op u tydsbestuur, beide voorbereiding en in die klas?
8. Is dit vir u nodig om te herhaal tydens lesings – wat is u gevoel hieromtrent?
9. Ervaar u enige spanning in die klaskamer weens 'n aspek wat met taal verband hou?
10. Sou u potensieel beter/gemakliker kon klasgee as u slegs in u eerste taal kon klasgee?

11. Is daar na u mening inligting wat in die klaskamer weens die toepassing van die T-opsie vir sommige studente verlore kan gaan?
12. Hoe het u klaskamertolking ervaar?
13. Hoe was u verhouding met die tolk?
14. Pla die teenwoordigheid van tolk in die klas u? – (mannerismes, stem, ens.)
15. Vertrou u dat die tolk die korrekte inligting oordra aan die studente? Motiveer asseblief.
16. Wat doen u om kwaliteittolking tydens lesings te verseker bv. oogkontak?
17. Hoe sien u die rol van die tolk uit 'n kommunikasie-oogpunt?
18. Voel u meer gerus mét die tolk, of minder gerus – m.b.t. die potensiële voordeel of nadeel wat dit vir studente inhou.
19. Dink u klaskamertolking is nodig in u fakulteit?

## **Addendum N: Vraelys – Tolk**

### **Persoonlike inligting**

1. Wat is jou moedertaal en wat is jou tweede taal?
2. Wat is jou taalvoorkeurkombinasie om in te tolk?
3. Watter formele tolkopleiding het jy in tolking ontvang?
4. Hoeveel tolkondervinding het jy, uitgedruk in jare?
5. Watter kwalifikasies en ondervinding het jy in die regsvelde?

### **Voorbereiding**

6. Gee 'n uiteensetting van jou voorbereiding voor 'n tolksessie.
7. Watter studiemateriaal het jy ontvang en hoe lank voor die tyd?
8. Tot watter mate help die beskikbaarheid van:
  - Powerpoints
  - Studiegids
  - Woordelyste
  - Handboeke
9. Kommentaar oor praktiese reëlings wat jy wil noem/verbeteringe voorstel m.b.t. voorbereiding?

### **Klaskamersituasie**

10. Hoe het jy die klaskamertolking in die algemeen ervaar?
11. Hoe moeilik of maklik was dit vir jou om te tolk?
12. Het jy enige van die dosente ooit oor terminologie gevra?
13. Hoe het dosent(e) gereageer?

14. Watter impak het die dosent se praatstyl op jou werk as tolk gehad? Het dosent ooit foute gemaak? Watter tipe foute? Hoe het jy dit hanteer?
15. Moes jy die dosent vra om aanpassings te maak aan sy/haar praatstyl. Brei asb. uit.
16. Hoe maklik of moeilik was dit om die dosent te vra? Het hy/sy gehoor gegee?
17. Hoe getrou dink jy het jy getolk?
18. Hoe dink jy het die studente dit ervaar?
19. Wat was die hindernisse/ wat het jou gepla?

## **Rol**

20. Met wie het jy identifiseer? Met die dosent of met die studente? Waarom?
21. Het studente jou ooit vir raad of hulp gevra?
22. Hou jy studente dop om hulle reaksie te toets?
23. Hoe sien jy die rol van die opvoedkundige tolk?

## **Algemeen**

24. Wat was na jou mening die grootste waarde van tolking tydens die proefneming?
25. Wat was na jou mening die grootste probleem/probleme tydens die proefneming?



## **Addendum O: E-pos van C Brewis aan gebruikers van die tolkdienst**

Dear student

I can see from the register that we took that you have used the interpreting service regularly. The focus group discussion on classroom interpreting will be held tomorrow towards the end of the lecture. It is very important, for the success of the project, that you attend the discussion and give your input. It is valued and can make a difference. Thank you very much for your participation.

Kind regards

Carmen Brewis

.....

Beste student

Ek kan uit die register sien dat jy gereeld van die tolkdienst gebruikgemaak het. Ek sal môre aan die einde van die lesing die fokusgroepbespreking hou. Dit is baie belangrik vir die sukses van die projek dat jy dit bywoon en jou mening gee. Dit word hoog aangeslaan en kan 'n verskil maak. Baie dankie vir jou deelname aan die projek.

Groete

Carmen Brewis